

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM POLÍTICAS PÚBLICAS

**Amilton Carlos Camargo**

**AS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: a trajetória  
do estranho**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor, no Programa de  
Pós-Graduação em Políticas Públicas da  
Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Movimentos Sociais e  
Políticas públicas

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Maria  
Beserra Coelho

**São Luís, Maranhão  
2016**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Camargo, Amilton Carlos.

AS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO :  
a trajetória do estranho / Amilton Carlos Camargo. - 2016.  
205 p.

Orientador(a): Elizabeth Maria Beserra Coelho.  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em  
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,  
São Luís, 2016.

1. Ação Afirmativa. 2. Cotas. 3. Discriminação  
Racial. 4. Negros. 5. UFMA. I. Coelho, Elizabeth Maria  
Beserra. II. Título.

Nome: Amilton Carlos Camargo

Título: As cotas raciais na UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: a trajetória do estranho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de doutor em Políticas Públicas.

Aprovada em :

Banca Examinadora

Prof. Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho-UFMA

Profa. Dra. Mana do Socorro Sousa de Araújo

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva

Profa. Dra. Cíndia Brustolin

Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM POLÍTICAS PÚBLICAS

**Amilton Carlos Camargo**

**AS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: a trajetória  
do estranho**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor, no Programa de  
Pós-Graduação em Políticas Públicas da  
Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Movimentos Sociais e  
Políticas públicas

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Maria  
Beserra Coelho

**São Luís, Maranhão  
2016**

Ao **Akauã**, pássaro da **felicidade**, que fez seu derradeiro voo para fora da cena da vida com apenas 17anos. Eterno inconformado com as injustiças humanas, e apaixonado por São Luís do Maranhão (que nunca pode conhecer, em vida), pelo reggae, pela “Jamaica Brasileira”, quem me trouxe até aqui.

In memoriam.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Doutora Elizabeth Maria Beserra Coelho, professora e orientadora, pela generosidade “antropológica” e ritualística com que dispõe de sua morada e de seu alimento, nos nutrindo e fortalecendo para que possamos prosseguir em uma trajetória de estranhamentos e descobertas.

À Profa. Doutora Maria do Socorro Sousa de Araújo, pela leitura crítica e cuidadosa do projeto de tese e pelas valiosas sugestões e contribuições realizadas de forma diferencialmente empática e respeitosa. Este foi para mim um momento singular de encontro acadêmico e aprendizagem genuína.

Ao Prof. Doutor Carlos Benedito Rodrigues da Silva, pela sua atividade, articulação e intercâmbio constantes com outras lideranças da militância negra e não-negra brasileira, que possibilitaram a criação e implantação do projeto de ação afirmativa para alunos cotistas na UFMA, a partir do esforço conjunto do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) com as demais instâncias institucionais.

Ao Grupo de Pesquisa “Estado Multicultural e Políticas Públicas”, liderado pela professora Elizabeth (Beta), que através de leituras e discussões críticas enriqueceram minha trajetória de pesquisa com muito saber/sabor, mediados pela degustação de quitutes, iguarias e sucos de frutas, colhidas diretamente no quintal, sem adição de açúcar. Em especial, Rose, Dayse, Josy, Kátia, Marineis, Mônica, João Marcelo, Ramon e Igor.

Ao amigo parceiro, Prof. Doutor Ricardo Franklin Ferreira, que me acompanhou e orientou nesta jornada de pesquisa do afrodescendente desde a graduação, e que, de seu jeito muito pessoal, consegue ‘marcar’ seus alunos para a importância da discussão crítica deste tema, comumente silenciado e reduzido nas salas de aula.

À amiga, Mestre Lucilene Guimarães, interlocutora incansável, amorosa e atenta, que sempre cuida de todos, às vezes esquecendo de si. Compartilhamos ‘crises’, retrocessos, avanços, angústias e descobertas, sempre e apesar de tudo, com muito bom humor.

À Mestre Liliana Gracia Hincapie, adorada amiga colombiana, que conheci no Programa de Políticas Públicas e tornou-se parceira acadêmica e afetiva de todas as horas, confiante e conselheira, que já sabe sonhar em português e subjetiva a palavra, saudades. (Saudades de você, Lili).

Aos colegas e amigos de turma, 2011, do Mestrado/Doutorado em Políticas Públicas. Especialmente, (Ricardo Cavalcante, Felipe Holanda, Liliana Hincapie, meu quarteto cúmplice dos primeiros anos), Lucilene Guimarães, Cláudia, Raimundo, Campos, Eric (nosso representante), Junior, Thiago. Valeu ter compartilhado com vocês momentos e

sentimentos especiais de desespero, desesperança, angústia, medo, passividade, inconformismo, resignação, esperança, recomeço, otimismo, produtividade, descoberta e tantos outros sentimentos que ainda nem consigo significar.

Aos Professores(as) doutores(as) do Programa de Políticas Públicas, cada qual com sua específica contribuição e apoio. Em especial, Joana Coutinho, Ilse Silva, Valéria Lima, Horácio Sant'ana Junior, Elizabeth Coelho, Franci Cardoso, Flávio Farias, Mundicarmo Ferretti e Sérgio Ferretti.

Aos funcionários da Secretaria do programa de pós-graduação em políticas públicas da UFMA por todo apoio. Em especial, Dona Isabel, Augusto e Edson.

Aos meus amigos, professores da UFMA e, agora, do CEUMA, com os quais estou sempre discutindo questões referentes à construção do conhecimento, que me trazem otimismo, inspiração e novas ideias. Em especial, Alex Mesquita, Denise Léda, Isalena Carvalho, Rosana e Raul Figueiredo, Almir Ferreira Junior, Francisco Sousa, Âurea Silva, Francisca Cruz, Melina Serra, Francisca Silveira, Cristiane Carvalho, Vadir Cavalcanti, Helena, Michelle, Nelma, Simoni, Pollianna, Mae, Helena, Yanne e Daniel.

Aos meus alunos de graduação da UFMA e do Ceuma, alguns se tornaram amigos nesta caminhada, pelas provocações, questionamentos, discussões e reflexões que me fazem pensar e ser diferente, escapando da mesmice que já sou.

Aos meus amigos que sempre torceram e torcem pelo sucesso de meus projetos pessoais, me confirmando nos momentos em que já não mais consigo fazê-lo. Destaque para Tatiana, Isalena, Alex, Januária, Rogener, Walquíria, Nerícia e Vanessa.

Aos meus pais e irmãos, que mesmo não tendo uma compreensão acurada da importância desta pesquisa, sempre me apoiaram e incentivaram, orgulhando-se de tais feitos e conquistas.

A todas as pessoas que colaboraram comigo, direta ou indiretamente, na produção desta pesquisa e que não estão aqui nomeadas, por esquecimento ou distração.

À CAPES, por ter me possibilitado usufruir de financiamento, realizado com as nossas verbas públicas destinadas à pesquisa, em um estado, Maranhão, comumente pouco assistido e em país tão assolado neste momento por inúmeras denúncias de práticas de corrupção política, desvios de verbas públicas e lavagem de dinheiro.

Por ultimo, somente enquanto registro, porque de fato e para efeito de consciência imediata, é em primeiro lugar que para mim sempre irão figurar, meu muito, muitíssimo agradecido pelo gesto de generosidade e confiança que vocês, depoentes negros cotistas, depositaram em mim, 'abrindo' a intimidade das vossas existências, e falando de acontecimentos nem sempre fáceis de recordar e elaborar.

Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele.

*Martin Luther King.*



## RESUMO

A ação afirmativa, via reserva de cotas, tem possibilitado o ingresso de alunos negros cotistas na Universidade Federal do Maranhão desde 2007. Assim, tem havido transformações no campus Bacanga a partir do ingresso destes alunos negros, porém pouco se tem pesquisado a este respeito e nas pesquisas produzidas destacam-se comumente as percepções de professores, lideranças e dirigentes institucionais. Pretendi, originalmente, dar voz a estes negros cotistas, focalizando sua atividade no Campus. A pesquisa partiu da experiência empírica do autor como docente institucional. Utilizou-se de informações espontâneos de alunos de graduação, pós-graduação, professores, coordenadores e outros funcionários da UFMA. O foco está na trajetória de nove alunos negros cotistas que foram entrevistados, sete deles organizados em um grupo autodenominado, G7. A partir da noção de estranho, busquei compreender as representações destes informantes, partindo do pressuposto de que os alunos cotistas experienciam dificuldades de aceitação e aproveitamento educacional neste espaço e buscam, por conta própria e através de assimilação, reproduzir o princípio da meritocracia pessoal. Eles percebem que o rótulo de cotista os inferioriza perante a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Negros. UFMA. Ação afirmativa. Cotas. Discriminação racial.

## **ABSTRACT**

Affirmative action, via reservation quotas, has allowed the entry of blacks quota students in Universidade Federal do Maranhão since 2007. So there have been changes in the campus Bacanga from the entry of these black students, but little has been researched in this regard, and the produced research highlights are commonly perceptions of teachers, leaders and institutional leaders. Intended, originally, to give voice to these shareholders black, showing your activity on campus. This survey of the empirical experience of the author as an institutional teaching, makes use of spontaneous comments of undergraduates, graduate, teachers, coordinators and other employees of UFMA. The focus is on the trajectory of 9 shareholders black students who were interviewed, 7 of them organized in a group calling itself, G7. From the strange notion, we seek to understand the representations of these witnesses, anchored in Bourdieu. It is understood that the quota students experience difficulties of acceptance and educational attainment in this space, and seek, on their own and through assimilation, play the principle of personal merit. They realize that the bondholder label them inferior before the academic community.

Keywords: Black People. UFMA. Affirmative action. Quotas. Racial discrimination.

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CCBS     | Centro de Ciências Biológicas e da Saúde                                                                |
| CCH      | Centro de Ciências Humanas                                                                              |
| CCSo     | Centro de Ciências Sociais                                                                              |
| CCET     | Centro de Ciências Tecnológicas                                                                         |
| CCN-MA   | Centro de Cultura Negra do Maranhão                                                                     |
| CONSEPE  | Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão                                                                  |
| CONSUN   | Conselho Universitário                                                                                  |
| COPEVE   | Comissão Permanente de Vestibular                                                                       |
| DEHIS    | Departamento de História                                                                                |
| DIEESE   | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos                                     |
| G7       | Nome atribuído por seis alunos negros cotistas e uma aluna negra não cotista, ao grupo formado por eles |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                         |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas                                                               |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                                                |
| MEC      | Ministério da Educação e Cultura                                                                        |
| NEAB     | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros                                                                      |
| ONG      | Organização não governamental                                                                           |
| PL       | Projeto de Lei                                                                                          |
| PNAD     | Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios                                                              |
| STJD     | Supremo Tribunal de Justiça Desportiva                                                                  |
| SESI -SP | Serviço Social da Indústria – São Paulo                                                                 |
| UFMA     | Universidade Federal do Maranhão                                                                        |

|         |                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura  |
| UNIAFRO | União de Núcleos de Educação Popular Negras/os e Classe Trabalhadora |
| UOL     | Universo online                                                      |
| USP     | Universidade De São Paulo                                            |

## SUMÁRIO

|                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO: o início, meus pressupostos e o caminho da pesquisa .....</b>                 | <b>16</b>  |
| <b>1.1 Construindo o objeto.....</b>                                                           | <b>32</b>  |
| <b>1.2 A pesquisa, em campo.....</b>                                                           | <b>48</b>  |
| <b>2 AS COTAS RACIAIS EM DEBATE.....</b>                                                       | <b>54</b>  |
| <b>2.1 O movimento negro e as cotas.....</b>                                                   | <b>61</b>  |
| <b>3 POLÍTICA DE COTAS NA UFMA.....</b>                                                        | <b>62</b>  |
| <b>3.1 A implantação da política de cotas na UFMA.....</b>                                     | <b>74</b>  |
| <b>4 SER COTISTA NA UFMA.....</b>                                                              | <b>85</b>  |
| <b>4.1 “Eu achei que nós não seríamos esquecidos”;<br/>        as cotas e os cotistas.....</b> | <b>93</b>  |
| <b>4.2 Inserção na UFMA?.....</b>                                                              | <b>108</b> |
| <b>4.3 Tornar-se universitário.....</b>                                                        | <b>124</b> |
| <b>5 DISCRIMINADOS PELAS COTAS E PELA RAÇA .....</b>                                           | <b>129</b> |
| <b>5.1 Hierarquizando os cotistas.....</b>                                                     | <b>143</b> |
| <b>5.2 Assumindo a negritude?.....</b>                                                         | <b>163</b> |
| <b>5.3 G7: auto-exclusão.....</b>                                                              | <b>188</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                               | <b>195</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                        | <b>200</b> |

## 1 INTRODUÇÃO: o início, meus pressupostos e o caminho da pesquisa

A carne mais barata do mercado é  
a carne negra...

(Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson  
Capellette)

Quando cheguei à cidade de São Luís, estava me inserindo no contexto do estado do Maranhão, vindo da cidade de São Paulo. A chegada e a vivência inicial provocaram diversos estranhamentos que me conduziram a problematizar as questões que orientaram a pesquisa que subsidia essa tese.

Pouco tempo antes de vir para o Maranhão atuava como psicólogo clínico em São Paulo e como professor universitário em duas distintas universidades particulares, uma situada na cidade de Santo André, denominada Grande ABC - região metropolitana de São Paulo e outra, situada na cidade de São Paulo. Além disso, estava cursando disciplinas no programa de doutorado em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP) e realizando, nesta mesma instituição, atendimentos na Clínica-escola junto aos alunos e ao público externo, em decorrência de uma formação em psicoterapia psicanalítica.

Assim, enfatizo que minha subjetividade estava ancorada em outras referências culturais e sociais, como o fato de circular por ambientes acadêmicos predominantemente ocupados por pessoas brancas e nos quais, até hoje, não se implantou a política de ação afirmativa, via reserva de cotas, para negros<sup>1</sup>.

Perceber a presença predominante de pessoas negras no estado do Maranhão e, logo depois, no ambiente acadêmico da Universidade Federal do Maranhão, muitas vezes me causou impacto e estranhamento, que nos primeiros momentos não pude compreender a que se devia. Ainda me era difícil compreender e introjetar expressões locais, como 'nigrinhagi' [negrinhagem], pronunciada dentro das salas de aula e nos corredores, tanto por alunos quanto por professores, e que indica que alguém está

---

<sup>1</sup> Quando aqui me referir às pessoas negras estarei considerando o somatório de percentual da população brasileira representado pela cor enquanto pretos e pardos, de acordo com a definição e critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu Censo, considerando que não há diferenças significativas nos indicadores socioeconômicos entre estas pessoas.

praticando uma ação ou fala maledicente, uma ‘fofoca’ ou ‘mal feito’. Em outras versões de uso da mesma expressão, também me foi possível ouvir, em sala de aula e no consultório psicológico, algo como: “isso é coisa de gentinha, de gente baixa, nigrinha [negrinha]”.

Também pude ouvir uma mãe, de pele branca, esbravejando que o namorado de sua filha, um negro, estava muito enganado ao pensar que poderia “limpar seu sangue no sangue da família dela”. Ela dizia ainda que o namorado de sua filha, um vereador negro de uma pequena cidade do interior do Maranhão, era de um “periferismo” que exalava nos seus gestos, falas e vocabulário. Aqui, ela já ocupava o lugar de centro (colonizador), em contraposição ao namorado de sua filha (colonizado), que em seu discurso habitava a periferia. Pude compreender nesse discurso a existência de relações hierárquicas de poder, ordenadas primeiramente pela cor da pele das pessoas e, posteriormente, em função da região geográfica de origem das pessoas em relação à capital-centro, São Luís do Maranhão.

Houve um episódio, durante o Carnaval de 2013, em que eu estava em um restaurante na cidade de Barreirinhas e pude observar, do outro lado da rua, uma grande família composta apenas por pessoas negras. Eram muitos adultos, homens e mulheres, muitas crianças, adolescentes e um bebê, muito pequeno, só de fralda. Eles contavam histórias, davam gargalhadas e alguns chupavam picolés, enquanto caminhavam por um *deck* à margem de um rio, na avenida beira-rio. Todo o grupo interagiu bastante com o bebê, dando-lhe suco e outros alimentos.

Aquela inusitada imagem me causou muito estranhamento, e depois pude pensar sobre o ocorrido. Comecei a conjecturar que se fosse um grupo de pessoas brancas com aquela configuração, talvez não me tivesse chamado tanto a atenção e até poderia ter me passado despercebido. Associei ao fato de que muito raramente nas telenovelas brasileiras podemos visualizar famílias inteiras, compostas de negros. E certamente elas existem. Ademais, tratava-se de pessoas que estavam circulando em um espaço comumente ocupado por pessoas de classe média, pretensamente mais silenciosas, e aquelas pessoas, negras, produziam movimentos amplos e largos, com seus corpos e braços, davam gargalhadas, chamavam a atenção para si.

Relembro ainda que poucas vezes fui almoçar ou jantar com famílias negras, ou visitá-las, aqui no Maranhão (famílias que se autodeclarem negras). Em São Paulo, essa situação só ocorreu em momentos de realização de pesquisas sobre a família negra.

Pensei também no quanto essa referência social da família negra permanece, muitas vezes, ausente de nosso imaginário coletivo. Em contrapartida, há quase um automatismo que nos leva a pensar família e seus derivativos, baseados no modelo de referência branca. O que não é diferente quando pensamos em outras facetas do cotidiano. A partir de aí, me ocorreu o quão raro é observar famílias negras em férias ou feriados, usufruindo de lazer em um grupo composto só de pessoas negras, mesmo no Maranhão, onde em tese de proporcionalidade populacional isso deveria ocorrer com maior frequência. E aqui, talvez, eu já esteja circulando muito mais por ambientes e estabelecimentos situados em bairros de classe média, nos quais muito pouco se pode perceber ocorrências familiares como esta descrita.

Ainda na ocasião em que tive que defender o meu projeto de pesquisa, em banca pública para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, fui questionado por uma professora branca, membro componente da banca julgadora, acerca do motivo pelo qual eu escolhi trabalhar com a temática do afrodescendente, visto que eu era branco. Naquele momento respondi que eu já havia sofrido preconceito e discriminação pessoais na infância, durante o meu período escolar, e, portanto, sabia internamente o prejuízo que aquilo representava.

Em uma conversa informal com uma liderança de Departamento da UFMA, fui indagado acerca de minha temática de pesquisa no doutorado, ao que respondi, sintetizando, que iria trabalhar com alunos negros cotistas. Esta liderança então me questionou o porquê da minha escolha por este tema, franzindo o semblante, e alegando que havia tantos temas mais interessantes para serem pesquisados.

Tais situações me instigaram a compreender este contexto de relações e valores sociais, visto que eu já era um pesquisador da temática afrodescendente, e vinha realizando pesquisas com esta temática, em São Paulo, desde os primeiros momentos de minha graduação. Então, compreendi que no Maranhão eu teria, de alguma forma, uma percepção privilegiada, pois meu 'olhar' não estava familiarizado com a realidade local.

Durante o meu exercício de docência junto ao curso de psicologia na Universidade Federal do Maranhão (2010/2012) tive inúmeras oportunidades de lidar com manifestações de preconceito e discriminação raciais, a partir de episódios ocorridos no interior das salas de aula, pelos corredores dos prédios, nas salas de coordenações e chefias de departamentos, quando do encontro com colegas de profissão.



Estas ocorrências muitas vezes me deixaram constrangido e sem reação, fazendo-me supor que a política de ações afirmativas, via reserva de cotas para negros, poderia não ter sido suficientemente esclarecida, debatida, difundida e apropriada nesta instituição. Certamente que tais debates e esclarecimentos não irão solucionar todas as nossas manifestações de preconceito e discriminação raciais cotidianas, porém podem subsidiar reflexões e compreensões de maior consistência argumentativa.

Tanto por parte de alguns alunos quanto professores, coordenadores ou chefes de cursos, com os quais tive contato na lida diária, ficou-me a percepção de que alguns destes, a priori, rejeitam essa ação afirmativa, mesmo que ainda não a compreendam. Uma destas pessoas também é membro do CONSUN, e mesmo declarando ser contrária a toda e qualquer forma de ação afirmativa, votou a favor da implantação desta política na Universidade Federal do Maranhão.

A este respeito, o coordenador de um curso de graduação afirmou ser contrário à política de cotas, por ter duas filhas que estudam o dia todo para conseguir uma vaga em uma universidade pública, através de mérito pessoal e, portanto, não aceita que tais possibilidades estejam ameaçadas por uma decisão “meramente político-compensatória”.

- “Olhe o que as cotas para negros estão fazendo com a universidade pública!”. Essa fala, foi proferida, em tom de pilhéria, por um colega, professor de um curso de graduação da UFMA, que tinha conhecimento de que eu era um pesquisador da política de ação afirmativa para ingresso de alunos negros na instituição. Cabe destacar que este colega referiu-se, especificamente, à presença de pessoas negras na universidade e não fez menção à presença de alunos de escolas públicas na UFMA, via cotas sociais. Parece-me que o incômodo aqui está bastante bem localizado, e este aponta para os negros.

A fala anterior do professor precedeu à apresentação ostensiva de algumas avaliações bimestrais, aplicadas por este colega a alunos de uma determinada sala de aula. Tratava-se de avaliações que haviam sido selecionadas pelo mesmo e estavam todas marcadas com tinta esferográfica vermelha, tendo sido realizadas por alunos negros cotistas da instituição.

Tais avaliações versavam sobre o universo organizacional e o mercado de trabalho e estavam repletas de frases deslocadas e repetitivas que, aparentemente, não produziam um sentido de conjunto e, portanto, não constituíam uma unidade de significação textual. Além disso, havia nestes documentos uma série de palavras grafadas incorretamente e construções apresentando erros de concordância, tais como: trabaio [trabalho], poblema [problema], as organização [as organizações], entre outras.

Nesta ocasião compreendi que este colega, indignado com a implantação das cotas raciais, estava querendo me convencer da ‘verdade conclusiva’ daquela situação, a partir da apresentação de ‘provas irrefutáveis’ que garantiriam suas percepções.

Houve outro interessante episódio ocorrido na sala de aula, enquanto eu ministrava uma disciplina em um curso de graduação. Eu e os alunos realizávamos uma discussão acerca do ‘sistema de cotas’, como nomeado por estes. O debate se intensificou e transformou-se numa calorosa e, porque não dizer, rancorosa discussão.

Uma das alunas, branca, bastante exaltada e expressando uma raiva incontida, esbravejou:

Este sistema é ridículo e injusto porque dá de graça uma vaga para os negros e tira a oportunidade de quem estudou. Eu tenho um amigo de cursinho, muito mais inteligente que eu, que não conseguiu entrar [na universidade] por causa dessas cotas.

Nessa ocasião, estava sentada, ao lado desta aluna branca, sua mais presente e constante amiga de sala de aula, uma moça negra, que havia ingressado na universidade através das cotas raciais para candidatos negros. A face desta aluna negra demonstrava sentimento de perplexidade em função da reação de sua amiga, mas em nenhum momento ela se manifestou, mantendo-se em silêncio o tempo todo em que a discussão perdurou.

Compreendi que a despeito da relação de aparente amizade que esta aluna tinha com a aluna negra cotista, naquele momento prevaleceu em seu discurso a insatisfação em função do colega branco, que ela classificou como tendo inteligência superior à sua, não ter sido aprovado no vestibular de ingresso à Universidade Federal do Maranhão. Consequência que a aluna atribuiu, única e exclusivamente, à política de ação afirmativa.

Esta interpretação de que o cotista ‘ganha uma vaga’ apareceu com muita frequência no discurso dos informantes durante a pesquisa, pois assume-se a ideia inicial de que tal aluno, negro ou de escola pública, entra na universidade simplesmente por que é negro ou aluno de escola pública, sem necessidade de estudar, nem empreender qualquer tipo de esforço e conquista pessoal.

Portanto, desconsidera que o aluno cotista também tem que fazer o vestibular, em um outro sistema de disputa entre os seus “iguais”, e pode ocorrer de ele também não lograr êxito no ingresso à universidade, em função de seu desempenho insuficiente nas provas. Como ocorreu a uma das informantes, Priscila, que foi reprovada na primeira vez que tentou ingressar na UFMA, através do curso de graduação em Psicologia. Nessa ocasião, ela desistiu desta instituição, naquele momento, e acabou ingressando no curso de graduação em História da UEMA.

Noutra ocasião, durante minha participação enquanto aluno em uma das aulas de determinada disciplina, fui convidado a apresentar meu projeto de pesquisa às pessoas presentes.

Terminada minha apresentação, o docente que ministrava esta disciplina aproximou-se a mim em um canto da sala, e de forma enfática e conclusiva me disse:

Sabe qual é o problema dessa gente [pessoas negras e pobres]? É que eles querem tudo. Dá o ‘bolsa-família’, eles querem o benefício para a luz, para o gás, para os filhos que nascem, e agora as cotas... Isso não tem fim...

Faz-se necessário mencionar que o docente em questão possui ressaltadas características fenotípicas negras e situa-se no grupo de pessoas que nós, brasileiros, comumente evocamos na qualidade de ‘moreno’.

Enquanto eu participava de uma aula em uma disciplina do Programa de Políticas Públicas, uma colega negra (professora de uma Universidade Federal em outro Estado) em dada ocasião, aproximou-se a mim e me entregou três livros que discutiam a temática negra e o movimento negro. Enfatizou que um daqueles livros havia sido escrito pela sua mãe e me parabenizou pela escolha do tema, dizendo que o povo negro precisava dessa atenção.

Em uma outra situação, na qual tínhamos que escolher um tema para apresentar um seminário na mesma disciplina, eu me propus a apresentar “o povo negro”, como denominado por aquele professor, também negro. Este professor, militante negro, me fez uma solicitação quanto aos conteúdos de meu seminário, pedindo que eu não abordasse o escravismo durante minha apresentação, pois segundo ele, essa rememoração desmerecia os negros, reduzindo-os a condição de ex-escravos. Ainda assim, insisti com o mesmo que era necessário fazer esta contextualização histórica, pois como eu compreendia, os negros brasileiros tinham um passado histórico de sujeição à condição de escravos e só se poderia repensar um reposicionamento de suas subjetividades, revisitando e ressignificando tal passado para projetar um futuro.

A colega negra que havia me emprestado os livros ofereceu-se para participar de meu grupo de apresentação de seminário. Concordei e nos dias que se aproximavam de nossa apresentação, ela veio me dizer que já não queria participar do seminário, pois tinha escolhido um outro tema que lhe interessava mais apresentar e, portanto, estava indo para outro grupo. Parece-me que a atenção ao povo negro, à qual esta colega negra se referia enquanto necessidade deste grupo, não pôde naquele momento ser oferecida por ela.

Nesta apresentação de seminário também contei com a participação de um amigo de turma, doutorando, negro e vindo do Estado da Bahia, Luís. Este amigo, logo nos primeiros dias de aulas, também demonstrou interesse em colaborar comigo na produção da tese e me enviou artigos e dissertações das quais tinha conhecimento, e que discutiam as cotas. Enfatizo, com estes relatos de experiências, que estes dois colegas, negros, me incentivaram na realização da tese, fornecendo-me, espontaneamente, materiais de trabalho aos quais tinham acesso. Se assim o faço, é por compreender que ao longo de minha trajetória de pesquisa do afrodescendente tais situações não foram tão comuns, e muitas vezes às pessoas demonstraram pouco interesse por essa discussão.

Além destas ocasiões e de outras, houve um momento especialmente emblemático em que eu realizava uma atividade, requisito parcial de um concurso público para seleção de professor na Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul. Durante o processo, realizei uma aula didática expondo os temas: Psicologia Social Psicológica x Psicologia Social Sociológica. No edital deste concurso havia menção à possibilidade da banca de avaliação do concurso utilizar-se de quinze

minutos ao final da aula didática para realizar questionamentos junto ao candidato a professor, visando esclarecer o tema apresentado. Encerrada a minha exposição sobre o tema, dois dos componentes da banca me fizeram perguntas à respeito do tema que eu havia acabado de expor, enquanto que a Presidente da banca questionou-me, demonstrando incompreensão na face: “Porque você tão branquinho foi escolher logo o negro para estudar?”. Tratava-se de uma mulher branca, de aparência loira.

Nesta situação lhe disse que para responder àquela pergunta eu teria que “abrir a minha vida pessoal”, o que eu não faria naquela situação pública, mas que poderia em momento futuro responder particularmente a ela. Eu disse também que já havia sofrido preconceito e discriminação.

Compreendo que nesta situação pública, assim como na banca de defesa de projeto para ingresso no doutorado de políticas públicas, e em outras situações, ficou evidenciado o incômodo e, portanto, a explicitação de preconceito destas pessoas frente ao fato de eu estar pesquisando a temática negra, sendo uma pessoa branca. Também já fui questionado enquanto pesquisador desta temática por outros pesquisadores e militantes negros, que afirmaram que eu teria que “carregar a pele negra” para conseguir compreender questões próprias de negros.

Ressalto que eu já pesquisei o tema da disfunção sexual sem sofrer de tal condição, também pesquisei a diabetes, sem com isso ser diabético, o envelhecimento e a velhice, sem ser idoso, as vivências simbólicas de gestantes, sem que tal condição de concepção me seja possível, entre outros.

Em nenhum momento da realização dessas pesquisas eu fui questionado por quem quer que seja acerca de minha motivação ou escolha pelos temas trabalhados. Porém, quando o assunto discutido é a população negra, a negritude, as condições de vida dos negros brasileiros, sempre sou questionado quanto à minha motivação pelo tema. Isso sempre causa alguma forma de curiosidade, espanto e inconformismo na relação com alguns de meus interlocutores.

Penso que tais discursos também expressam a concepção que estas pessoas têm a respeito de que a questão racial, neste caso particular, é problema de/para negros. Assim como, a questão indígena seria preocupação de índios (ou na melhor das hipóteses questão para antropólogos) e a temática judaica referindo-se ao interesse

exclusivo de judeus. Parece-me uma espécie de apropriação e reserva política de espaços.

Comumente, na lida diária com alunos ouço com frequência que “são os próprios negros quem se discriminam”. Desse modo, os aspectos econômicos, sociais e culturais são destituídos desta realidade, permanecendo uma dimensão política e ideológica desta questão, que naturaliza, individualizando, a questão racial e justifica o lugar de inferioridade, ‘invisibilidade’ e subalternidade do negro.

Compreendo desta forma a motivação que causou surpresa nos membros de ambas as bancas, quando constataram que eu, uma pessoa branca, tinha interesse em estudar e compreender a questão racial dos negros no Brasil, através da reserva de cotas. Considero, ainda, que o estudo da problemática negra brasileira é uma questão para todos nós (negros, índios, brancos ou asiáticos). Pois refere-se às possibilidades e qualidade de relações que desenvolvemos na convivência diária, que nos fará a cada um de nós cidadãos mais plenos no exercício de nossos direitos e deveres. É também um problema de convivência e legitimidade/ilegitimidade quando as pessoas de um grupo, branco, sentem-se superiores às de outro grupo, negro. E aqui não me refiro a uma condição premeditada ou deliberada de brancos e negros, mas sim a complexidade da constituição de subjetividades brasileiras.

A este respeito, e resguardando-se de dados empíricos que não cessam de ser produzidos diariamente na nossa realidade social, basta verificar que apesar de todos os avanços, gerados principalmente por pressões do movimento negro junto aos governantes e sociedade civil, os negros ainda são os detentores dos piores indicadores sociais, culturais, econômicos, educacionais e políticos.

Portanto, este é um dado significativo e que aponta novamente para o incômodo que a discussão e reflexão da temática negra provoca nos mais diferentes contextos da realidade brasileira.

Houve ainda uma ocasião em que um paciente negro, cotista da UFMA, chegou ao meu consultório, para seu atendimento semanal, bastante agitado. Perguntei-lhe o que havia ocorrido e ele me disse que instantes antes havia observado a dificuldade de uma senhora ao tentar atravessar uma movimentada avenida, sem faixas e nem semáforos. Então, dirigiu-se em direção à mulher para lhe oferecer ajuda. A senhora, ao observá-lo, pôs-se a gritar pedindo para que ele se afastasse dela. Perguntei a ele o que

havia acontecido ali, e ele levantou-se da poltrona na qual estava sentado, a minha frente, e estendendo sua camiseta preta com estampa de rock me disse: “É que eu estava com camiseta de rock e as pessoas logo associam roqueiro a drogado, maconheiro. Elas têm medo”. Indagado a respeito da possibilidade de ele ter sido discriminado racialmente nesta ocasião, ele respondeu que não acreditava ter nada a ver com o fato de ele ser negro, e enfatizou que roqueiro é muito discriminado.

Esta informação me parece bastante interessante, pois sugere que não foi possível ao depoente compreender que, eventualmente, ele pode ter sido vítima de preconceito e discriminação raciais, o que ele deslocou para a sua vestimenta de roqueiro. A ocorrência desta impossibilidade de atribuição da situação à discriminação racial não é tão incomum com pessoas negras, pois elas também estão submetidas à crença da democracia racial que perpassa as relações sociais. Então, quando discriminadas, tendem a atribuir a situação a outros motivos, como o rapaz que atribuiu à roupa de roqueiro, para explicar a reação da senhora.

Ao longo dos últimos anos também tenho vivido muitas situações que me causam estranhamento na lida cotidiana com a empregada doméstica que trabalha em minha casa, uma moça negra. Ela tem sido recorrentemente dispensada de seus afazeres após às 14h. Porém, insiste em permanecer na casa até próximo do horário de 17h, pois argumenta que não quer tomar sol já sendo preta, pois ficaria ainda mais preta. Nas ocasiões em que lhe ofereço carona para facilitar parte de seu caminho no retorno à casa, ela comumente agita-se no banco, procurando se defender do sol e comumente sorri, reclamando que eu estou dirigindo exatamente na direção em que o sol lhe pega.

Ela disse que o seu cunhado, “branco e rico”, sempre inicia uma comunicação telefônica com ela dizendo: “E ai macaca, o que você tá fazendo?”. Questionei se este tipo de tratamento não a incomodava, e ela respondeu que era apenas uma brincadeira.

Também diz, com certa frequência, que não quer se casar com um homem negro, pois não pretende ter filhos negros. Diz que prefere não ter filhos, mas que se for para tê-los, eles têm que ser brancos.

Ao comentar sobre sua sobrinha de 4 anos, filha de sua irmã, disse que a mãe insiste em dar uma bonequinha negra para a menina, mas a mesma se recusa a aceitá-la e só quer bonecas de cor branca e cabelos loiros. A compreensão dela sobre este episódio, é que desde de ‘pequeninha’ a pessoa já não quer saber de negros.

Este episódio remete às representações sociais de pessoas negras e brancas, por nós construídas cotidianamente e ao longo de nossa história social e que atribuem valores, qualidades e significações distintas às pessoas brancas e negras, estabelecendo uma hierarquia de domínio e dominação introjetados nas nossas subjetividades.

Atualmente, durante as partidas nos estádios de futebol e quadras de práticas profissionais esportivas, tem havido muitas manifestações explícitas e grotescas de preconceito e discriminação raciais.

Em maio de 2014, na Espanha, o jogador brasileiro Daniel Alves estava liderando a vitória de seu time, o Barcelona, e quando foi cobrar um escanteio percebeu que um torcedor havia arremessado uma banana, no campo, em sua direção. O jogador não teve dúvidas, respondeu de forma bem humorada ao ataque racista que sofrera, e assim, antes de cobrar o escanteio, descascou a banana e a comeu. Ao comentar sobre o assunto, o jogador disse: "Estou há onze anos na Espanha, e há onze anos é igual... tem que rir desses atrasados." (UOL, 27/04/2014).

No mês de agosto de 2014, a torcedora do Grêmio, Patrícia Moreira da Silva, foi flagrada pelas câmeras de filmagens chamando o goleiro Aranha, do Santos Futebol Clube, de "macaco". Em sua defesa, ela disse que teria agido por impulso. Disse: "Eu sei que não sou racista. Já fiquei com um cara negro. Eu estava levando muito em conta o fanatismo pelo Grêmio, só que nunca fui de ofender. A torcida do Grêmio não é racista, não é" (Folha de São Paulo, 17/09/2014). Após este episódio, Patrícia prestou depoimento na Polícia Civil e o Grêmio recebeu uma punição do STJD (Superior Tribunal de Justiça Desportiva). A torcedora ainda alegou: "Tinha várias pessoas chamando também, para o goleiro perder a atenção e o Grêmio fazer um gol. No meu pensamento, foi isso. Mas não sei dos outros, na minha cabeça foi isso. As pessoas estavam gritando e eu peguei e gritei também. Fui no embalo da torcida, no calor do jogo".

Tal ocorrência foi amplamente divulgada pelas mídias brasileiras e houve certa comoção nacional. A casa de Patrícia, na zona norte de Porto Alegre, foi apedrejada, pichada, além de sofrer uma tentativa de incêndio. Ela teve que deixar sua casa e foi demitida de seu emprego. Patrícia conclui: "Detonei minha vida. Não saio mais, não tenho mais vida social, tomo remédios para dormir. Não sou mais a mesma que eu era antes - alegre, brincalhona, sempre dando risada, todo dia tinha alguma coisa para fazer.



Hoje me sinto uma prisioneira, não tenho mais casa, minhas coisas estão um pouco em cada lugar".

Nesta ocorrência Patrícia parece ter se tornado uma espécie de “bode expiatório” para servir de exemplo nacional à impropriedade e ilegalidade de manifestações racistas, pois havia inúmeros outros torcedores chamando o goleiro de “macaco”.

A jogadora de vôlei, Fabiana Marcelino Claudino - Seleção brasileira e Sesi-SP, também foi outra vítima de racismo durante a Superliga de vôlei em Minas Gerais, na Arena Minas. Após a derrota de sua equipe, no dia 27/01/2015, ela foi chamada de “macaca” por um torcedor. Este torcedor foi retirado da arquibancada pelos seguranças da Arena, e conduzido à delegacia (O Globo, 29/01/2015).

Outro jogador da seleção brasileira de vôlei, Wallace, também já tinha sido vítima de manifestações de racismo em Minas Gerais, durante uma partida de seu time, Sada Cruzeiro, contra o Vivo/Minas. Toda vez que o jogador tocava na bola, alguns torcedores gritavam: “Macaco. Vai comer banana”. Em função deste episódio o Vivo/Minas recebeu uma punição e teve que pagar R\$ 50 mil.

Fabiana Claudino fez uma reflexão, em tom de desabafo, dizendo que:

Vivenciar isso é difícil e duro! Vivenciar isso na minha terra torna tudo pior! Ontem durante o jogo contra o Minas, um senhor disparava uma metralhadora de insultos racistas em minha direção. Era macaca quer banana, macaca joga banana, entre outras ofensas. Esse tipo de ignorância me atingiu especialmente, porque meus familiares estavam assistindo a partida. Ele foi prontamente retirado do ginásio pela direção do Minas Tênis Clube e encaminhado à delegacia. Agradeço a atitude do Minas em não ser conivente com esse absurdo. Clube este, onde comecei a minha história e onde até hoje tenho pessoas queridas. Refleti muito sobre divulgar ou não, mas penso que falar sobre o racismo ajuda a colocar em discussão o mundo em que vivemos e queremos para nossos filhos. Eu não preciso ser respeitada por ser bicampeã olímpica ou por títulos que conquistei, isso é besteira! Eu exijo respeito por ser Fabiana Marcelino Claudino, cidadã, um ser humano. A realidade me mostra que não fui a primeira e nem serei a última a sofrer atos racistas, mas jamais poderia me omitir. Não cabe mais tolerarmos preconceitos em pleno século XXI. A esse senhor, lamento profundamente que ache que as chicotadas, que nossos antepassados levaram há séculos, não serviriam hoje para que nunca mais um negro se subjugue à mão pesada de qualquer outra cor de pele. Basta de ódio! Chega de intolerância! (<http://oglobo.globo.com/esportes/fabiana-da-selecao-de-volei-vitima-de-racismo-em-minas-gerais-15172879#ixzz3QEi3KU8B>).

Ao ser entrevistada no dia 28/01/2015, no programa televisivo Jornal do Esporte - Rede Globo, Fabiana Claudino estava bastante emocionada, demonstrando sinais de

choro, e posicionando o dedo indicador sobre sua cabeça disse “estas coisas são muito difíceis de se lidar, pois nos afetam por dentro”.

A referência feita pela jogadora demonstra que a mesma tem consciência do prejuízo psíquico que as manifestações de preconceito e discriminação raciais lhe causam internamente, minando sua subjetividade e lançando-a para um “não-lugar”, ao qual os negros brasileiros cotidianamente estão submetidos.

O jogador de futebol, Marcos Guilherme – da Seleção Brasileira Sub-20, também deixou o gramado do Estádio Centenário bastante incomodado na noite de 26/01/2015, pois foi chamado de “macaco” cinco vezes pelo jogador uruguaio, Facundo Castro.

### Segundo Marcos Guilherme

Cinco vezes o cara me chamou de macaco. Teve várias situações dessa no Brasil afora e hoje mais uma vez aconteceu. Ele me chamou de macaco cinco vezes, alguém tem que tomar uma atitude senão isso não vai parar nunca - lamentou, assim que deixou o campo. (O Globo, 27/01/2015).

Em tom de desabafo, afirmou:

Vamos além. Isso não pode acontecer. Vários fatos ocorreram, caso do Aranha, do Tinga, do Arouca, e ninguém toma providência. Estamos representando um país, fazendo nosso trabalho, somos profissionais, nossa família está em casa, torcendo pela gente, e vê isso, a gente sofrer racismo no meio do campo, no meio do nosso trabalho. Acho isso lamentável - afirmou. (O Globo, 27/01/2015).

No site da Rede Globo (globo.com), um leitor identificado como Pedro Moreira, respondeu à reportagem de forma bastante preconceituosa, atacando o Uruguai enquanto país e aos uruguaios enquanto povo de baixa representatividade.

Além de demonstrar desconhecimento quanto à situação econômica e educacional prestigiosa daquele país, ele compara os negros aos índios e conclui que ser índio é ainda pior:

Todo incompetente que é chamado de macaco fica ofendido. Se vc se preocupasse em jogar e marcar gols, o insulto sairia como detalhe e o Brasil ganharia o jogo. Os caras são uruguaios, moram num país pequeno, sem representatividade nenhuma... Uruguai não representa nada no cenário internacional... Passam fome lá... então a única maneira que eles têm de te atingir é te chamando de macaco... e vc, incompetente, se ofende com isso.. eles são índios cara, tem coisa pior?? então engole o choro e vai jogar futebol !!! (O Globo, 27/01/2015).

Penso que estes são episódios significativos, nacionalmente, e que carregam consigo uma diversidade de manifestações de sentimentos de intolerância e rejeição racial. Demonstram empiricamente nossos preconceitos raciais, que desde cedo aprendemos, que em nome do politicamente correto não devem ser revelados.

Parece que, no anonimato próprio das multidões de torcidas esportivas, algumas individualidades têm encontrado pulsão suficiente para fazer emergir representações sociais daquilo que até então se mantinha na qualidade de material psíquico latente. Séculos de história, de relações sociais oficialmente assimétricas, abusos, explorações e maus tratos contra negros, teimam em se desvencilhar da condição de submersão e se fazer retorno daquilo que havia sido recalcado.

Assim, percebo aqui um pano de fundo, a atualidade das relações sociais brasileiras, enfatizada pelas diversas formas de mídias em função da ocorrência de episódios públicos, publicizados pela mídia, racistas.

Outra questão racial de especial importância para o contexto da pesquisa diz respeito ao posicionamento dos membros do COPEVE (Comissão Permanente de Vestibular), que foram contrários “à adoção de cotas com perfil étnico-racial, pela polêmica que suscitavam não apenas dentro da universidade como fora dela” (Pantoja, 2007, p. 98). Ao invés disso, propunham que se adotasse na UFMA apenas as cotas sociais.

Tais ocorrências parecem apontar para um problema, um incômodo, a pessoa negra. Problema este que tem sido tratado na história do pensamento sociológico brasileiro, e construído cientificamente desde o final do século XIX a partir do psiquiatra, Nina Rodrigues, que realizou um exercício de etnopsiquiatria. A partir de então, aquilo que era tematizado enquanto ‘o problema do negro na sociologia brasileira’, passou a ser pensado na qualidade do ‘negro como problema na realidade brasileira’.

Esta me parece uma chave de compreensão para a qual alguns interlocutores da pesquisa apontam, justificando o incômodo quando a pessoa do negro passa a ser observada, discutida, refletida e considerada.

A tentativa de retirar a pessoa negra de sua costumeira e cotidiana invisibilidade parece atizar os ânimos de muitos brasileiros, pelos menos de muitos daqueles com os quais estabeleci contato durante a tese.

Portanto, nas diversas vezes em que pesquisei outros temas, que não o afrodescendente, nunca me senti questionado por tratar de um assunto do qual não fazia parte diretamente. Entretanto, falar dos problemas das pessoas negras no Brasil, que diz respeito ao contexto em que vivo, passa a parecer algo estranho para muitos de meus interlocutores desta pesquisa. Acredito que é desse estranhamento que trata minha tese, e é a partir deste mesmo estranhar que construí o meu conhecimento a respeito desta realidade. É estranha a questão negra, pois está fora. Fora do quê? Fora do grupo considerado 'referência', mais bem posicionado, considerado o modelo a ser seguido e, eventualmente, alcançado.

Assim, os problemas dos negros são problemas que se referem àqueles que estão fora da ordem, da 'regra', o 'inesperado', sobre o qual não se pensa, ou se pensa amenizando as vivências cotidianas de preconceito e discriminação às quais tais pessoas estão sujeitas. Quem não pensa? O grupo considerado dominante – aquele que se reconhece como de origem branca europeia.

Entretanto, a maioria das pessoas consideradas negras no Brasil também têm, hoje, origem branco europeia, pois são, na maioria miscigenados – origem africana e europeia. Então, porque o sentimento de surpresa por parte de algumas pessoas ao saberem sobre o meu tema de pesquisa? Para mim, elas se consideram de 'um lugar' e o negro está em outro 'lugar', onde eu enquanto pesquisador branco também não deveria estar. Fica aqui um questionamento, qual é o lugar dos negros brasileiros? E quanto às pessoas brancas?

Diante destas e de outras vivências e interações cotidianas, algumas inadiáveis e inquietantes questões a mim se colocaram: como se deu o processo de implementação das políticas de ações afirmativas na UFMA e como ele tem se mantido? Como foram feitas as discussões e debates acerca das políticas de ações afirmativas junto à comunidade acadêmica? Neste sentido, qual é a compreensão que alguns membros da comunidade acadêmica têm a respeito da política de cotas para ingresso da pessoa negra na universidade? Como é a vivência dos alunos cotistas na instituição?

Estas questões e situações cotidianas conflitivas, dentre outras, fizeram-me inquieto e instigado, de diversas formas, à busca por compreensão desta problemática: o campo de relações interpessoais engendrado a partir da implantação da política de ação afirmativa voltada à inserção da pessoa negra na Universidade Federal do Maranhão. E assim, me questiono quanto às representações de alguns alunos negros,

cotistas, frente à processualidade gerada por esta ação afirmativa. Ademais, tenho desenvolvido pesquisas com a temática do afrodescendente, articuladas à família e a escola, desde os meus primeiros anos de graduação em psicologia. A partir de então, interessou-me compreender, analisar e interpretar as representações de alguns alunos cotistas participantes.

Neste sentido, considero importante compreender as relações raciais desenvolvidas ao longo dos séculos, em solo brasileiro, atravessadas por preconceitos e discriminações, e que mantém em sua constituição uma particularidade nacional que engendra as nossas subjetividades ‘negras’ e ‘brancas’.

A necessidade de realização de pesquisas sobre esta temática se faz presente dada à concretude de que estudantes negros ingressaram na instituição, e já são produto de estatísticas governamentais, porém ainda não se sabe quais são as transformações que ocorreram no campus universitário, a partir de então.

Portanto, faz-se premente compreender: Quais são as possibilidades de relacionamentos entre alunos cotistas e não-cotistas? Como tem se dado a lida diária entre tais alunos? Como e quais têm sido as possibilidades de permanência do aluno cotista na UFMA?

### **1.1 Construindo o objeto**

Os alunos negros conquistaram, em 2007, a possibilidade de sentar nos bancos universitários da Universidade Federal do Maranhão, através das cotas raciais. Nesta conflituosa trajetória social e processual muitos episódios de perdas e ganhos, preconceitos e discriminações, já se deram e ainda estão em curso.

Processo de implementação de política de ações afirmativas para alunos de escolas públicas (sociais), negros (raciais), índios e deficientes físicos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ou mais especificamente, reserva de cotas para o ingresso de pessoas negras na UFMA. O que isso significa? Tal processo tem sido formulado e implementado no país ao longo dos últimos quinze anos, de forma aleatória, desigual e multifacetada, nos fazendo perceber distintas realidades nacionais e interpretações sociais, próprias dos nossos ‘brasis’ já tão demarcados e estratificados regionalmente a partir de o uso de estereótipos.

A este respeito, no âmbito da educação, vale lembrar que a região nordeste concentrava, em 2012, 54% dos analfabetos com 15 anos ou mais, um contingente que somava 7,1 milhões de pessoas. Esta também é a região que, juntamente com o norte, concentra o maior número de pessoas negras (PNAD, 2012).

Nesta tese, busquei compreender as percepções e ações de alguns alunos negros cotistas na UFMA, a partir de suas representações sociais, considerando seu ingresso nesta comunidade acadêmica e suas interações com outros agentes deste espaço. Nesse sentido, mapeei a ‘trajetória’ de alguns alunos negros cotistas da Universidade Federal do Maranhão, através da noção de estranho (FREY, 2003). Nesse contexto, busquei analisar as possibilidades de transformações identitárias destes alunos negros a partir da sua inserção na Universidade Federal do Maranhão.

Representação social é uma noção que muitas vezes ainda é utilizada de forma fluída, apesar de a mesma já ter uma tradição nas ciências sociais. Assim, pode-se entrever um vazio teórico no desenvolvimento do processo de investigação e na construção do objeto de pesquisa (ANTUNIASSI, 2009).

A representação social é uma noção que surge na sociologia durkeimiana a partir da noção de representação coletiva e desenvolve-se a partir de um quadro teórico que inclui inclusive outras disciplinas, como a Psicologia Social, compreendendo a interface entre o individual e o coletivo.

Serge Moscovici (2003) é o principal representante de tais pesquisas. Na atualidade, há vários quadros teóricos que oferecem bases para a produção científica a partir da noção de representação social, e que aqui não caberá discutir (ANTUNIASSI, 2009). Compreendo que esta menção a trajetória desta noção, representação social, é importante, visto que sou psicólogo, e que, portanto, minhas construções teóricas se dão a partir da interface entre a psicologia e a sociologia, ou seja, psicossociologia. Assim, nesta pesquisa, trabalho com a categoria representações sociais a partir de Denise Jodelet (2001), discípula de Moscovici. A autora define as representações sociais como formas de conhecimento elaboradas e compartilhadas socialmente, que tem um objetivo prático contribuindo “para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (p. 22). Considera como um conhecimento do senso comum, diferenciado de outras formas de conhecimento, como do conhecimento científico. Aponta que as representações sociais são conhecimentos práticos produzidos e utilizados no cotidiano para tornar familiar aquilo que não nos é familiar e, nos causa estranhamento.

Para alcançar as possibilidades de apreensão da realidade utilizarei o conceito de representações sociais na qualidade de instrumento teórico que propicia a construção do objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva relacional. Além disso, posiciono-me também junto a Bourdieu (1983) quando parte do pressuposto que a estrutura social, enquanto realidade objetiva transcendente aos agentes sociais, acaba por engendrar uma realidade subjetiva, que é incorporada ao processo de vivência das experiências e práticas do cotidiano. A base desta reflexão é a noção de *habitus*, que segundo o autor, é um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis que funcionam na condição de princípios geradores e organizadores da prática.

Desse modo, a associação entre as noções de representação social e *habitus* permite ultrapassar o caráter individual daquilo que é revelado pelos informantes durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais aos quais tais informantes pertencem. Portanto, “as estruturas sociais e as estruturas internas da subjetividade são compreendidas como estados da mesma realidade, isto é, como história coletiva que se inscreve, simultânea e indissociavelmente do indivíduo” (ANTUNIASSI, 2009, p. 68).

Em consequência, para analisar a relação indivíduo e sociedade considera-se a história objetivada e materializada das instituições sociais, e o sistema de disposições para ‘perceber’, ‘pensar’ e ‘agir’ em determinado sentido, considerando sua posição no espaço social, a partir da história incorporada pelo agente social.

Assim, o quadro teórico formulado por Bourdieu (1983) permite ultrapassar a polêmica entre o objetivismo e subjetivismo em ciências sociais, pois nessa compreensão a estrutura, prática e representação social devem ser pensadas indissociavelmente a partir de um sistema de posições sociais.

Faço uso da categoria estranho, Frey (2003), para refletir sobre aqueles que estão, em alguma medida, ‘excluídos’ da ordem social. A autora ressalta a inter-relação entre o *estranho* e o grupo, marcada pela ambivalência de sentimentos de pertença/não-pertença, atravessada pelos direitos presumidos em decorrência da ocupação destes lugares.

As primeiras abordagens sobre a categoria do ‘estranho’, conforme Frey (2003), são de Simmel e Schultz situando-a na modernidade. Deste modo, tais abordagens representam o processo deflagratório de todas as abordagens contemporâneas sobre

tal categoria. As abordagens destes autores são abordagens complementares e constituem importante base teórica para posteriores tematizações sobre aqueles que estão, em alguma medida, ‘excluídos’ da ordem social.

Assim, esta tese pretende contribuir para o estudo das relações raciais brasileiras, a partir da análise de ‘trajetória’ de negros que acessam o ensino superior público, identificando os valores e estratégias que orientam os seus ‘projetos’, sob o enfoque da noção sociológica do estranho.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil inauguraram-se no âmbito da Escola Paulista de Sociologia, no início na década de 30 do século passado. Refiro-me a apenas oitenta e poucos anos atrás quando foi construída a compreensão, científica, de que somos um país constituído por três raças<sup>2</sup>: índio, branco e negro, cada qual desempenhando seu devido papel na formação de nossa brasilidade.

O período de 1930 a 1950 foi caracterizado pela introdução da Psicologia no Ensino superior e pelo debate sobre a construção sociocultural das diferenças, a partir de contribuições de Raul Briquet, Arthur Ramos, Donald Pierson, Virginia Leone Bicudo, Aníela Ginsberg e Dante Moreira Leite. Este momento é marcado pela crítica e desconstrução do determinismo biológico nas ciências humanas e sociais (SANTOS, SCHUCMAN e MARTINS, 2012). Ou seja, país que se orgulhava, e em alguma medida ainda se orgulha, de ter alcançado o respeito mútuo entre as raças, Brasil da democracia racial ou do mito<sup>3</sup> da democracia racial.

Este é o Brasil consagrado por obras clássicas como *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 2000) que já tem sido bastante discutido, aplaudido, criticado e contestado (nem por isso superado). Haja vista um segmento de reputados intelectuais do pensamento sociológico brasileiro, aos quais abordarei adiante, que ainda aposta no sentimento de democracia racial, seja como uma utopia, que nos diferenciaria de todos os outros povos, como africanos e norte-americanos, quanto à qualidade superior das relações raciais que neste solo teríamos conseguido desenvolver ao longo dos tempos.

---

<sup>2</sup> Alinhado com D’Adesky (2001), considero que, do ponto de vista da genética, o conceito de raça é desprovido de valor científico e pouco operacional. Assim, nesta pesquisa, o termo ‘raça’ é considerado uma categoria construída socialmente e utilizada como referência para tipificar e classificar os indivíduos em função de suas características perceptíveis. Portanto, tal categoria é de muita importância, pois se torna referência para processos de discriminação e exclusão social em função de características fenotípicas visíveis.

<sup>3</sup> Eu me refiro a mito não somente no sentido etimológico de narração de acontecimentos lendários, mas também na concepção antropológica de solução imaginária para tensões e conflitos, neste caso étnico-raciais.



Entretanto outros pesquisadores, como Abdias do Nascimento (2002) e Florestan Fernandes (2007), importantes pensadores brasileiros, questionam tal concepção. Assumem uma posição contrária – a de que há, sim, racismo nas relações sociais desenvolvidas pelos brasileiros e que a escravidão não foi tão amena, como sugerido por Freyre (2000).

Se me permito este retorno ao passado, é por considerar que a subjetividade brasileira está constituída indissociavelmente aos ensinamentos e aprendizagens que desde tenra idade absorvemos nos bancos escolares e, para além destes, na lida diária de nossas relações sociais.

Implica compreender que em estágio inicial de nossa formação enquanto povo fomos levados a crer em um mito da criação que apregoava serem relevantes, biológica e culturalmente, as três raças que constituíram o povo brasileiro, como povo genuíno, único e diferente de todo e qualquer outro já conhecido, pois melhor que qualquer outro teria sabido cultivar a harmonia na diferença, equalizando um todo.

Portanto, implica compreender também que se trata de um povo no qual não há diferenças raciais, pois, em tese, as três raças se fundem e ainda assim se preservam os estoques raciais, ou seja, todos somos ao mesmo tempo negros, brancos e índios. Se assim o é, evoca-se uma sociedade racialmente fraternal, na qual não há o que discutir ou compreender quando o assunto é relação racial, dada a 'inexistência' de conflitos.

Tem-se o maior legado de tal mito, a democracia racial brasileira. Sendo este um mito fundador, traz consigo o vínculo com um passado de origem, do qual não se desvincula. Se a alguns pode parecer que este mito já está superado por força de contínuos debates que vem se travando na sociedade brasileira, principalmente a partir de 1990, cabe lembrar que este é um forte e repetido argumento contrário à política de ação afirmativa com enfoque racial, utilizado por um grupo de acadêmicos e considerada parcela da sociedade. Argumento este que afirma ser impossível separar a sociedade brasileira racialmente, visto que o processo de miscigenação aqui teria sido maciço, pois não sofreu a força de legislação segregacionista, a exemplo da África e os Estados Unidos.

Ao mesmo tempo em que esta ideia se confirma para este grupo de pessoas, na melhor das hipóteses ela indica a reserva de cotas com viés social, como alternativa à impossibilidade de impedimento desta ação afirmativa de recorte racial.

Retomando os ensinamentos sociológicos a respeito da formação do Brasil, Prado Júnior (1942/1972), ao abordar o povoamento brasileiro, destaca a existência de três raças: indígenas, africanos e brancos, alertando para a ocorrência de complexos problemas étnicos entre os dois primeiros grupos, devido a diversidade e singularidade destes grupos entre si e, salvaguardando o terceiro grupo, relata que:

Das três raças que entraram na constituição do Brasil, duas pelo menos, os indígenas e africanos, trazem à baila problemas étnicos muito complexos. Se para os brancos ainda há uma certa homogeneidade, que no terreno puramente histórico pode ser dada como completa, o mesmo não ocorre com os demais (p. 81).

O autor ressalta ainda que entre estes dois grupos, “o índio foi o problema mais complexo que a colonização teve que enfrentar” (p. 86). Em contrapartida, Prado Júnior (1942/1972, p.100) pondera que:

O caso do negro é para o historiador mais simples. Uniformizado pela escravidão sem restrições que desde o início de sua afluência lhe foi imposta, e que ao contrário da do índio, nunca se contestou, ele entra nesta qualidade e só nela para a formação da população brasileira. Não surgiram problemas nas suas relações com os colonos brancos: nos dois séculos e meio que decorrem da introdução dos primeiros africanos até o momento que ora nos ocupa, a sua situação foi sempre a mesma.

Esta compreensão de que houve relações incontestes entre brancos e negros já não mais se sustenta e faz parte de um ideário (também de um imaginário coletivo) que colaborou na construção do mito da democracia entre as ‘raças’ no Brasil. Ademais, declara a pretensa passividade dos africanos sequestrados de sua pátria, que para cá foram trazidos.

Desse modo, nega-se o conflito das relações entre negros e brancos, ao favorecer a construção da ideia de cordialidade e harmonia na convivência entre estes grupos étnicos. Vale destacar aqui a importância e difusão nacional que o raciocínio deste pensador brasileiro sempre usufruiu e portanto, agora penso eu, deve-se considerar a contribuição de seu pensamento no tocante à formação das subjetividades brasileiras.

Prado Júnior (1942/1972) afirma que tanto indígenas quanto africanos foram utilizados como ferramentas de trabalho e tornaram-se produtos passíveis de catequização e enraizamento da conquista espiritual frente à coroa, objetivando a obtenção de terra. E a partir de então estariam sendo criadas as raças brasileiras através da miscigenação.

Ao se referir à mestiçagem no Brasil, Prado Júnior (1942/1972) salienta que apesar de fazer suas análises das três raças em separado para acompanhar com facilidade a evolução de cada uma, “são juntas que devem figurar; juntas e mesclando-se sem limite, numa orgia de sexualismo desenfreado que faria da população brasileira um dos mais variegados conjuntos étnicos que a Humanidade jamais conheceu” (p. 101).

Este é um raciocínio clássico, bastante recente em termos de historicidade, que permitiu a grande parte dos brasileiros pensar a formação da sociedade brasileira como aquela que se destaca singularmente de outras, sendo composta por grupos étnicos que se juntaram, miscigenando-se, resultando em uma única e cordial ‘raça’.

Entretanto, contrário à visão comumente ensinada em nossas escolas de serem os escravos submissos, como aponta Marquese (2006), dentre outros pesquisadores, houve, sim, resistência coletiva da população escravizada, como a formação de quilombos e as revoltas em larga escala, do final do século XVII à primeira metade do século XIX.

Para Ianni (2004), Ribeiro Couto e Sérgio Buarque de Holanda, dois outros importantes expoentes das ciências sociais brasileiras, também foram pactários deste pensamento e colaboraram para a sua difusão. Dentre as consequências deste modo histórico de pensar, pode-se compreender o pouco investimento nos estudos das relações raciais no Brasil. Afinal, se pretensamente não havia conflito entre as raças, não havia porque dar importância e dedicar atenção a esta temática.

Lima (2008) relata que Prado Júnior, “considerado o pioneiro na utilização do marxismo como ferramenta para a apreensão das especificidades da formação econômico-social brasileira” (p. 117), juntamente com outros dois intelectuais não-marxistas: Gilberto Freyre<sup>4</sup> e Sérgio Buarque de Holanda, formaram o trio denominado “a geração de 30” no campo da teoria literária e das ciências sociais. As obras clássicas

---

<sup>4</sup> Principalmente a partir de a trilogia de sua obra: *Casa-grande e Senzala* (1933), *Sobrados e Mocambos* (1936) e *Ordem e Progresso* (1959).

que lhes resultaram neste título foram, por ordem de autor: Formação do Brasil Contemporâneo (PRADO JR., 1942/1972), Casa-grande & Senzala (FREYRE, 1933/2000) e Raízes do Brasil (HOLANDA, 1936/1995), que segundo o Presidente Fernando Henrique Cardoso são os “livros que inventaram o Brasil” e para Antônio Candido conferem a láurea de “demiurgos do Brasil” a estes pensadores.

Portanto, a partir de perspectivas metodológicas distintas, estes três intelectuais brasileiros construíram interpretações globais do Brasil, e dos brasileiros, através da proposição de a existência de traços fundamentais de nossa formação, contribuindo “no plano do pensamento, para a reconstrução da sociabilidade e da identidade nacionais, fornecendo, dessa forma, os fundamentos teóricos indispensáveis à orientação da ação política” (IANNI, 2004, p. 117).

Se tais alegações têm legitimidade, considero importante situá-las para que se possa abordar a política de ações afirmativas no campo da educação.

Penso que aqui comparecem até os dias atuais as crenças e noções de o brasileiro visto como ‘homem cordial’ e o Brasil como nação praticante da democracia racial e seus derivativos, bem como a crença de uma mestiçagem que nos une e integra, fazendo-nos pretensamente fraternos e ocultando o racismo<sup>5</sup>.

Ainda hoje, estas ideias têm sido utilizadas principalmente (não exclusivamente) pelos intelectuais de instituições públicas que não aderiram às cotas raciais, ao tratar das relações raciais entre negros e brancos, como parte de sua justificação.

Evidentemente, aqui já não estou mais me referindo ao sentido da colonização estrita, senão à colonização das ideias, à colonização do saber científico.

Percebo a importância da discussão e compreensão das relações raciais desenvolvidas no espaço acadêmico público, pois como já se pode perceber, desde a proposição destas ações afirmativas educacionais, tais discussões sempre estiveram marcadas pela afirmação ou negação de assimetria nestas relações.

Maggie e Rezende (2001), herdeiras da tradição de Arthur Ramos, retomam a pesquisa coordenada por este pensador sobre relações raciais, financiada pela

---

<sup>5</sup> Entendo o racismo como uma categoria que se refere a uma prática discriminatória institucionalizada e, alinhado com a posição de D’Adesky (2001), como uma prática de “desvalorização da identidade, opondo-se ao direito de cada indivíduo a viver segundo um enraizamento comunitário” (p. 91) e cuja consequência principal, no campo político, é a fragilização das entidades comunitárias, cultural e etnicamente diferentes.

UNESCO em 1950, e desenvolvida por uma equipe liderada por Roger Bastide e Florestan Fernandes (1955). Esta importante pesquisa que serviria de modelo e referência para que o mundo pudesse apreender a convivência harmônica das raças no Brasil, revelou o mito da democracia racial entre brasileiros e a existência de racismo, explicitando a desigualdade nas relações entre brancos e negros.

As autoras deste novo estudo relatam que a série de estudos da UNESCO teve dois efeitos de maior importância: a produção da primeira geração de cientistas sociais brasileiros, orientados por Roger Bastide na USP, e o segundo efeito produziu pelo menos três ideias a respeito das relações raciais brasileiras, agora quase domínio do senso comum:

(1) é impossível compreender as relações raciais no Brasil sem levar em consideração as relações de classe; (2) a taxonomia racial no Brasil é extremamente complexa, senão ambígua, e o processo de classificação dos membros da sociedade se dá não só segundo sua aparência física como também segundo sua posição de classe; e (3) apesar da existência de uma ideologia de “democracia racial”, há uma correlação entre raça e classe social, os mais escuros sendo os mais pobres, o que denuncia e corrobora a observação empírica de um forte preconceito contra os indivíduos mais escuros (MAGGIE e REZENDE, 2001, p. 8).

Após o programa da UNESCO, a terceira constatação tornou-se o principal argumento daqueles que denunciam o ‘racismo à brasileira’, como os sociólogos e os movimentos negros. Alegam que a situação brasileira é pior do que aquela encontrada nos Estados Unidos.

A coexistência do ‘mito’ da democracia racial e o racismo seria nociva porque o primeiro existe para ‘mascarar’ o segundo, impedindo a tomada de consciência daqueles que são oprimidos pelo racismo, dificultando a formação de um movimento negro grande e eficaz, e contribuindo, portanto, para a manutenção do status quo (MAGGIE e REZENDE, 2001, p. 8).

Há nessa perspectiva uma convicção, implícita ou explícita, de que o racismo é ‘melhor’ se posto às ‘claras’ e constituído por categorias estanques, a exemplo dos Estados Unidos, “onde a ação afirmativa foi introduzida para amenizar as desigualdades raciais” (MAGGIE e REZENDE, 2001, p. 8).

Esta é uma das ideias que se destaca no Brasil, ao mesmo tempo em que uma outra posição conquista alguns pensadores e ativistas. Diz respeito à crença de que apesar de a larga consciência do racismo brasileiro, a despeito de classe ou de cor, ainda resiste o sentimento contrário à ‘racialização da vida social’.

Abordando esta posição, Maggie e Rezende (2001) identificam as convicções dos sujeitos como aqueles que:

Reconhecem que a ‘democracia racial’ não se realiza na prática, mas nela vislumbram uma projeção utópica, um ideal a ser alcançado. Afinal, dizem, nenhuma instituição social se explica pela sua suposta função. Liberais convictos, levam ao pé da letra uma constituição que reza a igualdade de todos perante a lei, preferindo enfrentar o racismo através da sanção legal e de outros métodos de persuasão social, e da articulação de políticas públicas dirigidas contra as desigualdades de educação e riqueza (p. 8).

Ianni (2004), ao ser questionado acerca de Arthur Ramos, importante pensador brasileiro das relações raciais, pondera:

Ele estava, num certo nível ‘ideológico’, ligado a essa ideia de que o Brasil era um caso diferente e que teria um potencial democrático, mas se concentrou mais nos estudos da cultura, de religiões e de tradições afro-brasileiras. Escreveu um livro denso e abrangente sobre as várias etnias que participaram da formação do Brasil. Trata-se de um livro monumental, tanto na documentação como pelos problemas que levanta. Sua preocupação estava no que seria a aculturação, a assimilação, o sincretismo etc. Mas tinha uma tônica a favor da hipótese do caráter ameno das relações raciais no Brasil. Aliás, Arthur Ramos esteve em alguma instância da UNESCO. Enfim, havia no âmbito do poder intelectual no Brasil uma forte inclinação pela prevalência da tese da democracia racial (p. 10).

Ianni (2004) compreende que a questão racial está associada à ideia de que houve uma escravatura diferente no Brasil, qualificada a partir da ocorrência de revoluções brancas (também inspiração do pensamento de Freyre) e da crença de que o povo brasileiro tem uma índole pacífica. “Há vários emblemas do que seria a ideologia das elites dominantes no Brasil que tem a ver com uma certa invenção de tradições e uma pasteurização da realidade” (p. 13).

Analisando a influência de Freyre no pensamento sociológico brasileiro, Ianni (2004, p 14) conclui:

Tenho observado um retorno de estudos que têm a ver com a orientação das ideias de Gilberto Freyre. Alguns trazem contribuições inovadoras, uma vez que Gilberto Freyre foi uma matriz importante de estudos, no sentido de que fez um mergulho na sociabilidade com muita percepção – tendo suas ideias fundadas na fenomenologia espanhola, pois foi um precursor dos estudos sobre identidade, cotidiano etc. Contudo, há um certo contrabando, porque alguns estão valorizando esses estudos para contrapô-los às teses de Florestan Fernandes e de Caio Prado, já que estas são muito incômodas. As elites sempre foram contra esses estudos. Ou, frente a eles, ficam indiferentes. Esse pensamento está presente em Jorge Amado, Roberto Da Matta, Darci Ribeiro etc., todos com a melhor das intenções, pensando que aproveitando esse potencial democrático ilusório, ele se tornaria verdadeiro.

O autor afirma, ainda, que o mito da democracia racial não é só das elites dominantes e alerta que ao se pensar que as relações sociais estão impregnadas pela ideia de democracia racial, descobre-se, então, tratar-se de um mito cruel porque neutraliza o outro, o diferente.

Por outro lado, Telles (2003) apresenta uma categorização a partir de a existência de três correntes que na história do pensamento brasileiro, ao se abordar as relações raciais, postulam : “(1) há pouca ou nenhuma discriminação racial e grande fluidez entre as raças; (2) a discriminação racial apesar de ampla e generalizada é transitória, e (3) a discriminação racial é estrutural e persistente “ (p. 19).

Diversas pesquisas, como aquela apontada pelo Datafolha (RODRIGUES, 1995), ressaltam que o preconceito é sistematicamente considerado como atributo do “outro”. Os resultados da pesquisa Datafolha apontam que 89% dos brasileiros afirmam saber existir preconceito contra os brasileiros negros, mas somente 10% o admitem como seu. Schwarcz (1996) chegou a resultados mais extremos - 97% das pessoas afirmaram não ter preconceito e 98% dos entrevistados diziam conhecer, sim, amigos e parentes próximos que têm preconceito racial.

Camino et al (2001) apontam que há, entre estudantes, um sentimento praticamente unânime (98%) de que existe preconceito no Brasil, entretanto a grande maioria não se considera preconceituosa (84%). Portanto, tem-se consciência do racismo, porém considera-se como um problema do outro.

Em decorrência, a construção de uma identidade articulada em torno de valores considerados positivos e desejáveis, requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais, torna-se um processo de difícil efetivação.

Portanto, busquei na pesquisa uma problematização das relações raciais no Brasil, explorando interpretações contraditórias de duas gerações acadêmicas. Parto da premissa de que podem existir formas de inclusão e exclusão nas relações raciais.

Concomitantemente, parece-me bastante presente nas análises contemporâneas a ideia de exclusão nas relações raciais brasileiras.

Ainda assim, apesar de o apelo que as noções de miscigenação e exclusão têm no cotidiano brasileiro, concordo com Telles (2003) que o conceito de exclusão não possibilita uma análise adequada da questão, pois “expressa uma dicotomia na qual as pessoas ou categoria de pessoas estão inteiramente dentro ou fora” (p. 25).

Em consequência, tal perspectiva tende a não admitir possibilidade de coexistência das categorias inclusão e exclusão, resultando em análises unidimensionais das relações raciais.

Sawaia (1999, p. 7), no prefácio de *As artimanhas da exclusão* questiona-se quanto aos usos da expressão exclusão, apontando para uma dialética exclusão/inclusão, e considera que

Exclusão é tema da atualidade, usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico. Conceito que permite vários usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a injustiça e exploração social. Um “conceito mala ou bonde”, como falam Morin e Castel, que carrega qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo.

A autora alerta que “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Insiste que apesar de nem sempre estarmos inseridos de modo decente e digno, ainda assim, de algum modo todos estamos inseridos “no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que desdobram para fora do econômico” (p. 8).

Assim, tem-se uma dialética exclusão/inclusão, no lugar da exclusão e que sinaliza uma inclusão perversa. “Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro” (p. 8). Sintetizando, a compreensão alcançada é de que a exclusão é ‘processo complexo’ e ‘multifacetado’, decorrente de uma configuração constitutiva a partir de ‘dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas’. Não sendo ‘coisa’ ou ‘estado’, “é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 8).

Exclusão social, e sua díade oposta, inclusão social, são expressões cunhadas como uma forma de neologismo de uso frequente no mundo globalizado. Tem sua origem marcada pela ocorrência das grandes guerras e mazelas humanas, que registram



dolorosas feridas da sociedade contemporânea remetendo desde as formas mais grosseiras, quanto sofisticadas, de práticas de injustiça social.

Tal conceito, exclusão-inclusão teria extrapolado limites iniciais a partir da constatação de que “sentimentos emergentes nessas situações também passaram a ser valorizados: amor, ódio, medo, inveja, ciúme, culpa, vergonha e outros” (Sawaia, 1999, p. 11).

Moreno (2005) salienta que marginalização e marginalidade eram os conceitos abordados antes que se fizesse referência à exclusão, e aos excluídos. Em princípio, tais conceitos são elaborações teóricas a partir das quais se tenta definir a realidade social enquanto prática cotidiana, produzindo conhecimento para a ação. Segundo o autor, supõe-se uma divisão da sociedade em dois setores distintos. Desse modo,

O fato básico ineludível é em primeiro lugar a divisão da sociedade e a distinção entre dois grupos humanos por pertencer cada um a uma situação social própria. A comparação entre ambas situações obriga a comprovar a divisão. A divisão é ao mesmo tempo separação. Como toda conceitualização de uma realidade, esta também é homogênea, dentro de cada grupo, o que não é homogêneo. Não representam a mesma coisa a marginalização ou exclusão dos habitantes de nossos bairros urbanos e a de nossos camponeses ou nossos indígenas. E tampouco é a mesma coisa a inclusão dos diversos setores do outro grupo (p. 88).

Moreno (2005) aponta que desde o neolítico e durante toda a história parece não ter havido nenhuma sociedade que não seja dividida ou na qual não tenha havido separação entre setores sociais. Também informa como exceção a existência de pequenas comunidades indígenas autossuficientes, a partir da condição de manutenção do isolamento de tais comunidades. Para este autor,

Falar de exclusão é falar de distância e ao mesmo tempo de fechamento. Já não se trata de fronteira e sim de muralha, de fora e de dentro. O que está dentro constrói sua muralha e delimita e defende assim seu território. É o que está dentro que constrói a muralha, não o de fora (p. 88).

Enfatiza não se tratar de separação de territórios, porém de condições de vida, pois tais muralhas não são produzidas com pedras. Desse modo, a exclusão por si própria não implica obrigatoriamente desigualdade, exceto quando tal exclusão é exercida nas condições de vida humana. “É imaginável uma distinção em igualdade, e portanto em equidade, no que se refere à possibilidade de vida, mas entre nós a distinção se refere a superioridade e inferioridade, a desigualdade na vida” (p. 88).

Portanto, discutir exclusão necessariamente implica discutir também a noção de inclusão. É necessário interrogar-se a respeito de qual inclusão e exclusão tratamos. Ou ainda, questionar-se quanto ao em que se está incluído e do que se está excluído.

Moreno (2005) considera tratar-se de possibilidades de vida, a partir de uma perspectiva ética de compromisso com os excluídos, mesmo que tal discurso seja compreendido por muitos como portador de ranço de moralismo utópico. Em tais condições trata-se de discutir mercado e cidadania.

Assim, a busca por superação da exclusão e conquista da equidade precisa ser entendida em relação ao mercado e à cidadania, como elementos inseparáveis um do outro. Tem-se, portanto, um discurso de dimensões econômica e política, que busca iluminar as possibilidades de vida humana, que talvez nestes momentos estejam colocadas no mercado e na cidadania.

Para pensar as ações afirmativas raciais é insuficiente constatar que a sociedade brasileira é racista. Porém, é importante atentar para a intensidade e as formas que o racismo se manifesta, bem como para os inter-relacionamentos entre dimensões distintas, que precisam ser compreendidos para que se possa perceber criticamente a realidade brasileira. A proposta de compreensão aqui volta-se para a divisão das relações raciais entre horizontais e verticais. Ou seja, entre pessoas que se situam a partir da mesma estratificação social, e entre estas e aquelas situadas em diferentes classificações sociais.

Considero que o debate a respeito da ação afirmativa via reserva de cotas para ingresso de pessoas negras na universidade pública é um tema bastante complexo e multifacetado, sobre o qual ainda pouco se sabe e se tem pesquisado. Desse modo, é relevante discutir os principais posicionamentos favoráveis e contrários às cotas raciais.

Realizei um esforço no sentido de evitar ciladas acadêmico-políticas que comumente simplificam relações sociais complexas, apregoando tratar-se apenas de uma questão de classe na qual indivíduos de diversos grupos lutam ‘racionalmente’ pela posse do sistema através do exercício de poder. A luta e disputa que busquei compreender não têm, pelo menos de maneira definitiva e taxatória, nem heróis tampouco bandidos, nem anjos ou demônios. Parafraseando Da Matta (1997), pretendi

ver a nossa totalidade como um drama, onde o princípio se rebate no fim e – na dialética das indecisões, reflexos e paradoxos – o bandido pode perfeitamente ocupar o salão e o mocinho (belo nos seus bigodões de

fazendeiro de café e já pensando em fundar uma indústria) pode perder a fala e, de anarquista e futurista-canibal, passar a ser como a maioria, revolucionário de praia (p. 70).

Parti do princípio de que mesmo aqueles que estão sob condição de dominação têm ou podem desenvolver estratégias contra a dominação e o poder.

Tendo em conta que toda produção científica apoia-se nas concepções epistemológicas do pesquisador, sua explicitação torna-se fundamental para que todo o percurso da pesquisa tenha sentido. Cabe aqui ressaltar algumas concepções a partir das quais realizei a construção do conhecimento.

Concordo com Bertaux (1980) apud Montagner (2007), que se deve realizar um mergulho nas experiências humanas, o vivido, considerando-o como um oceano de saberes nativos e não explorados. O autor considera que a experiência humana é portadora de saber sociológico e que a mesma sempre exalta um achado inaudito. Assim, realiza-se a conjugação e reconciliação da observação e reflexão do mundo social.

Tais considerações sugerem a existência de um vínculo indissolúvel entre aquele que conhece e o objeto a ser conhecido. Certamente a interferência de aspectos pessoais do pesquisador sobre sua forma de perceber o real é inevitável, não havendo a possibilidade de se fazer uma ‘asepsia’ em sua subjetividade, de maneira tal a desenvolver um sistema de representações ‘verdadeiras’, como réplicas fidedignas do real. O pesquisador somente pode descrever sua experiência pessoal ao se posicionar como observador de um objeto de conhecimento (MATURANA, 1995).

Por isso, considero o conhecimento desenvolvido como uma construção de experiência pessoal, estruturada hermeneuticamente. Quando aqui proponho construção, ressalto o fato de o conhecimento, o conhecedor e o objeto conhecido manterem entre si uma contínua interação e constituírem-se mutuamente.

O caminho a que me propus, ou mais propriamente, minha trajetória visada, diz respeito à construção de um campo empírico de pesquisa e, conseqüentemente, de conhecimento específico a respeito da política de ação afirmativa para pessoas negras. O objeto de pesquisa em questão remete à percepção da transformação constitutiva deste campo particular, polêmico, complexo, polifônico, polissêmico e pouco explorado,

no qual lutas e mais lutas sociais têm sido travadas numa incessante busca e disputa por poder.

Talvez, e acima de tudo, estas lutas têm se dado pela busca de reconhecimento por parte de um grupo de pessoas que ao longo de séculos foi tratado como não-humano, na condição de escravizado e muito depois da abolição da escravidão passou a ser percebido como cidadão de segunda ordem e importância, o negro. Portanto, as representações de alguns alunos negros cotistas acerca daquilo que vem a ser, para eles, a política de ações afirmativas e as relações sociais/raciais desenvolvidas a partir da mesma, podem possibilitar a apreensão de novos significados para a compreensão desta questão social. E, por esse caminho, perceber a tessitura das interações entre sociedade, estado e movimentos sociais, que avançando em suas lutas políticas exerce pressão e força a inclusão de pauta na agenda nacional.

Para tanto, abordei polêmicos debates, cujo corolário eclode na discussão, formulação e implantação da política de ação afirmativa voltada às pessoas negras, foco da pesquisa, bem como aos alunos de escolas públicas, deficientes físicos e indígenas. E, estes últimos, de acordo com a política, já não mais se referem às cotas raciais, senão às cotas sociais. A resolução jurídico-legal, aqui iniciada, constitui uma trama e um espaço sócio-político, cultural, financeiro e pedagógico, no qual sempre interagiram alunos brancos e negros. Este espaço, perpassado por todas as complexidades já existentes e próprias de uma comunidade acadêmica, comumente sustentada por uma diversidade de sujeitos, discursos e ideologias, que na maioria das vezes se opõem, gerando sofisticadas formas de alienação e dominação, muitas vezes baseadas na retórica narrativa, neste caso refere-se à produção e processualidade desenvolvidas no campus Bacanga - São Luís, da Universidade Federal do Maranhão. E assim, convém conhecer melhor o campus Bacanga, na ótica de seus agentes participantes.

## 1.2 A pesquisa, em campo

Inspirei-me em Demo (1985, p. 13) na busca por uma estratégia metodológica, quando esse autor afirma:

Vamos defender aqui uma posição intermediária. Muito do que se diz dos objetos naturais vale igualmente para os objetos humanos. Regras lógicas do conhecimento, por exemplo, são as mesmas, como é a matemática para 'gregos e troianos'. No entanto, justifica-se uma metodologia relativamente específica para as ciências humanas, porque o fenômeno humano possui componentes irreduzíveis às características da realidade exata e natural.

Nessa perspectiva, as ciências sociais, concebem o seu objeto na condição de “socialmente condicionado, ou seja, torna-se incompreensível fora do contexto da inter-relação social” (DEMO, 1985, p. 13-14). Por isso, busquei atentar às particularidades do objeto de pesquisa histórico, demarcadamente situado pela sua ‘provisoriedade processual’ em função de sua condição de ‘estar’, ao invés de ‘ser’. Trata-se portanto de ‘vir-a-ser’, representado pela marca de transitoriedade das coisas que “nunca ‘são’ definitivamente, mas ‘estão’ em passagem...”, enquanto “processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superações” (p. 15).

Demo (1985) afirma que:

... podemos aduzir o fenômeno particular da consciência histórica. Por mais que a moderna psicologia tenha descoberto que a consciência é menos importante que a inconsciência, porque nossas motivações comportamentais são mais decisivas na segunda instância, isto apenas teve como resultado colocar as coisas, digamos, em seu devido lugar. Não se trata, pois, de supervalorizar o nível da consciência, ou de voltar ao arcaísmo de que a história é feita por nós, pelas nossas intenções e vontades, pelas nossas ideologias e decisões, pela nossa subjetividade e assim por diante (p. 16).

Tendo como base o debate sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas como um processo inacabado, e em constante construção, busco explicitar os vários argumentos que configuram o campo de discussões acerca da implantação dessa forma de ação afirmativa.

A partir da realização de um estudo exploratório e transversal, com base em vivências, observações e diário de campo, documentos, levantamento de referências bibliográficas e realização de entrevistas, busquei compreender as representações, a

partir de Jodelet (2001), produzidas pelos alunos cotistas com relação à implantação do sistema de cotas na UFMA e seus desdobramentos. Trata-se de compreender as representações dos cotistas enquanto uma noção psicossociológica, e não enquanto método ou metateoria, como também podem ser abordadas.

Realizei um trabalho de campo buscando o convívio com aquelas pessoas protagonistas da pesquisa, prática “na qual o investigador dispõe-se a adotar a perspectiva daqueles que são estudados, compartilhando as suas experiências do dia-a-dia” (ADAMS e PREISS apud MOREIRA, 2002, p. 15). Portanto, a fim de ampliar as possibilidades de descobertas a construção da pesquisa assumiu, desde o seu início, um caráter declaradamente não-estruturado.

Nesse sentido, contei com a minha experiência docente na UFMA, o que possibilitou me relacionar dentro e fora das salas de aulas, com alunos, professores, coordenadores, diretores e outros agentes do campus universitário. Pude usufruir da espontaneidade de muitos discursos produzidos a partir de minhas relações com tais agentes.

Minha experiência em sala de aula e no interior do campus, como discente e como docente, me permitiram habitar e circular neste espaço com desenvoltura, podendo interagir com os demais agentes e observá-los com um mínimo de interferências diretas.

Compreendo ainda que em função de eu ter vindo de outro estado, São Paulo, meu ‘olhar’ não estava familiarizado com a realidade local, regional, e portanto muitos aspectos singulares desta realidade pesquisada se destacaram para mim a partir de uma condição de estranhamento necessária à pesquisa.

Realizei um estudo a partir da noção de ‘trajetória’, “como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 1996, p. 189).

A história de vida, estratégia comumente utilizada nas Ciências Sociais, é percebida por Bourdieu (1996) como sendo uma noção de senso comum que, por contrabando, entrou no universo científico de maneira branda através de os etnólogos e, “mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos”. Ele argumenta que “falar sobre história de vida é pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história...”. Alerta que “... uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma

existência inseparável concebida como uma história e o relato dessa história” (p. 183). Há aqui uma crítica à linguagem simples, que interpreta a vida como ‘deslocamento linear’, unidirecional’ que tem um começo e um fim. Enfatiza que

a análise crítica dos processos sociais mal analisados e mal dominados que atuam, sem o conhecimento do pesquisador e com sua cumplicidade, na construção dessa espécie de artefato socialmente irrepreensível que é a “história de vida”, e em particular, no privilégio concedido à sucessão longitudinal dos acontecimentos constitutivos da vida considerada como história em relação ao espaço social no qual eles se realizam não é em si mesma um fim (BOURDIEU, 1996, p. 189).

O autor adverte quanto à criação da ilusão biográfica, ao situar os agentes sociais nos seus grupos, configurando uma trajetória enquanto construção diacrônica dos grupos nos mais diversos campos. Portanto, não se trata aqui de produzir tal ilusão como um registro diacrônico da experiência de vida dos informantes, e sim de um recorte sincrônico, a partir de suas trajetórias.

Os principais informantes da pesquisa foram, particularmente, nove alunos negros cotistas da Universidade Federal do Maranhão, por mim selecionados, a partir de contato anterior. Todos foram meus alunos, e a maioria deles durante um período de dois anos, quando pude observá-los espontaneamente em suas relações em salas de aula e fora delas. Dois destes alunos negros cotistas ingressaram no curso de psicologia na primeira turma, 2007, que possibilitou o acesso à UFMA, via reserva de cotas. Os outros sete alunos são da mesma turma de psicologia. Tenho mantido contato frequente e acompanhado as transformações de vida destes alunos desde 2010 até hoje.

Além desses, também obtive informações diretas a respeito da política de cotas por parte de meus colegas do programa de políticas públicas e de outros colegas do programa de ciências sociais.

Após esclarecimentos realizados quanto à natureza e implicações da pesquisa, prossegui com estes alunos que se dispuseram a participar da mesma.

Algumas entrevistas também subsidiaram a construção do conhecimento de pesquisa e, quando possível, foram realizadas no espaço disponível da universidade, ou onde fosse mais conveniente para os informantes.

Foi utilizado um roteiro que me possibilitou a condução das entrevistas. O roteiro que construí indicava algumas questões importantes para a pesquisa como: O que é a

política de cotas para você?; e para sua família?; Na sua opinião, qual é a função da política de cotas?; Você percebe transformações na sua vida após seu ingresso na academia?; Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido preconceito e/ou discriminação raciais?. Estas questões serviram como disparadoras de reflexão, a partir das quais pude aprofundar minhas compreensões, produzindo outros questionamentos junto aos informantes.

Nesta vivência, chamou-me atenção a constituição de um grupo de sete alunos negros, cinco destes cotistas, uma aluna não cotista e uma outra aluna negra, que entrou através das cotas para alunos de escolas públicas. Estes alunos se uniram desde os primeiros dias de aula, se autodenominando G7, e então retomei contato com eles em função da pesquisa. Eles dizem que estando juntos, “sentem-se mais fortes”. Ao mesmo tempo, tais alunos são criticados por alguns colegas de sala de aula e professores, que consideram a formação deste grupo uma ‘reserva’ de comunicação e convivência com outras pessoas. Eles disseram que alguns de seus professores e colegas consideram que eles próprios estão se discriminando por se isolarem dos demais, ficando entre si. Vivência que sugere aquilo que Moreno (2005) denominou de criação de uma muralha, porém desta vez, resultante da criação de um feudo dentro do reino.

Disseram que na ausência deles em determinada aula, haviam ido a um congresso, um professor teria feito uma discussão com os demais alunos a respeito de dinâmica de grupos, considerando que ao se unirem na sala de aula, a partir do G7, eles próprios estavam se excluindo, praticavam um processo de auto-exclusão. Portanto, a união destes alunos negros cotistas parece ter sempre incomodado aos demais professores e alunos. Os informantes da pesquisa serão sempre tratados a partir de nomes fictícios, para preservar suas identidades, e assim o G7 é composto por: Eva, Tatiana (não-cotista), Renato, Priscila (cotista social), Rosana, Selma e Simone.

A entrevista com Eva foi realizada na UFMA no Departamento em que a mesma trabalha, uma secretaria de curso de pós-graduação, no dia 06/11/2012. Simone foi entrevistada em uma sala de um dos grupos de pesquisa em psicologia, na UFMA, em 09/11/2012. Selma foi entrevistada na sala de um dos grupos de pesquisa em psicologia da UFMA, no dia 21/01/2014. Renato e Priscila foram entrevistados, em horários distintos, no dia 19/02/2014, em uma sala de aula da UFMA.

Rosana foi entrevistada, em um dos espaços de convivência da UFMA, no dia 16/05/2014. Tatiana foi entrevistada em um Departamento da UFMA, 22/05/2014.



Além dos informantes deste grupo, G7, também participaram da pesquisa outros dois alunos negros cotistas, Mara e Kabenge, que são primos e ingressaram na primeira turma do curso de Psicologia da UFMA, em 2007, que possibilitou o ingresso por cotas. As entrevistas com Mara e Kabenge foram realizadas em salas de aula da UFMA, respectivamente, em 26/03/2014 e 24/06/2013, e para mim, foram um contraponto em relação às representações das pessoas do G7.

Enfatizo o entendimento de que as disputas políticas e de poder entre grupos de pessoas brancas e negras são orientadas por regras próprias que comumente garantem privilégios a alguns sujeitos, em função de representar prejuízos a outros sujeitos desta dinâmica. Nessa perspectiva, procurei discutir e refletir sobre a política de ação afirmativa, a partir da reserva de cotas para ingresso de pessoas negras na universidade pública, perpassada por esta dinâmica social.

A compreensão e interpretação dos dados construídos durante a pesquisa estão alinhadas à concepção de homem e visão de mundo proposta pela teoria bourdieusiana. Reconheço que Bourdieu desenvolveu uma sociologia que estuda “a lógica da dominação social nas sociedades de classe e os mecanismos pelos quais ela se disfarça e se perpetua, procurando extrair os princípios que regem esta lógica a partir de análises concretas” (CATANI, 2007, p. 74).

A partir de tais experiências pessoais e em tais referências, a tese está estruturada e organizada em cinco capítulos. O primeiro se refere a esta introdução, na qual aponto o início de meu contato com o tema que procurei compreender, meus pressupostos epistemológicos e o caminho percorrido durante a pesquisa. Ao longo do texto, empreendo um registro de forma aproximativa e que diz respeito a uma apreensão recortada desta complexa processualidade político-educacional, as cotas raciais para ingresso de pessoas negras na UFMA e, assim, inicio o relato dos dados empíricos, que muito me marcaram, me instigando à realização da atual pesquisa. Este recurso metodológico me foi possível a partir da observação e produção de diário de campo. Desde o primeiro momento e de forma pontual, busquei articular o discurso dos informantes com a revisão da literatura, como forma de enriquecer o debate sobre a temática em questão. Tal procedimento perpassou todos os capítulos.

No Capítulo 2 – As cotas raciais em debate - discuto os debates que têm se dado sobre a implantação de cotas raciais, destacando as duas principais posições que

encontrei, expressas na literatura e em periódicos sobre cotas para negros nas universidades federais, e ressalto o protagonismo do movimento negro nessa cena.

No Capítulo 3 – Políticas de cotas na UFMA – realizo um breve resgate da história de como se deu a formulação e implantação da política de ação afirmativa, via reserva de cotas, na UFMA.

No Capítulo 4 – Ser cotista na UFMA – sintetizo a visão dos cotistas, professores e outros funcionários da instituição sobre a política de cotas na UFMA, a partir de suas representações sociais.

No Capítulo 5 – Discriminados pelas cotas e pela raça – discuto a dupla discriminação dos alunos negros cotistas e as formas como os mesmos lidam com tais vivências, considerando suas representações sociais.

Na parte final teço minhas considerações e apresento as referências que me serviram de base para a elaboração da tese.

## 2 AS COTAS RACIAIS EM DEBATE

No campo das publicações sobre ações afirmativas voltadas para pessoas negras, ao longo dos últimos quinze anos, as obras comumente se concentram em dois grandes extremos de um eixo, diametralmente opostos pelas posições, assumidas à favor ou contra a política de ações afirmativas. As matrizes dessa oposição foram identificadas nos posicionamentos que observei ao longo da pesquisa realizada na UFMA.

A este respeito, a coletânea “Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo”, organizada por Peter Fry, Yvonne Maggie e outros (incluindo aqui algumas lideranças do movimento negro, como José Carlos Miranda – Movimento Negro Socialista, presta-se como referência emblemática de uma catástrofe nacional socialmente anunciada, como o próprio título já sugere (FRY et al, 2007).

Na voz de Sorj, Miranda e Maggie, em Fry et al (2007):

No dia 29 de junho de 2006 vivemos uma experiência histórica e pessoal das mais impressionantes. Fomos ao Congresso Nacional, encarregados de levar aos presidentes do Senado e da Câmara uma carta pública<sup>6</sup> que criticava a Lei de Cotas Raciais e o Estatuto da Igualdade Racial, com a assinatura de 114 intelectuais, artistas e lideranças do movimento negro. Assim, fomos nós, Bila Sorj, José Carlos Miranda e Yvonne Maggie, cumprir nossa tarefa (p. 13).

Nesta ocasião, houve uma manifestação de preconceito e discriminação raciais, relatada pelos pesquisadores, contra a pessoa de José Carlos Miranda, negro e liderança do movimento negro.

A secretária que os recebeu na ante-sala do ministro ignorou a presença de José Miranda, negro, e voltou-se às presenças das duas pesquisadoras brancas, acolhendo-as com o pronome de tratamento feminino e lhes oferecendo café. O próprio José Miranda teria apontado às colegas a situação de discriminação racial por ele sofrida e

---

<sup>6</sup> Carta pública produzida por este grupo de intelectuais brasileiros e encaminhada ao Congresso Nacional com o título de “Todos têm Direitos Iguais na República Democrática”, que foi ostensivamente veiculada pelas mídias e gerou um intenso debate. Inclui-se aqui o poeta e crítico de arte maranhense, Ferreira Gullar, que na sua parte assinada deste livro juntou fragmentos de ideias de vários autores. O cantor e compositor Caetano Veloso também assinou esta carta pública posicionando-se contrário às cotas.

após isso relatou que ainda assim era contrário a adoção de cotas para negros, pois não conseguiriam resolver situações como aquela.

Logo no preâmbulo deste livro, ao se referirem à Lei de Cotas Raciais e ao Estatuto da Igualdade Racial, consideram que:

Os projetos pretendem, em suma, transformar a nação brasileira em uma nação dividida em duas metades – uma feita de brancos e a outra, de negros. Trata-se de uma proposta de engenharia social que torna a racialização da sociedade legal e obrigatória. Todavia, basta olhar ao redor, no metrô lotado na hora do rush, nas turmas das escolas públicas e nas favelas, para ver que brasileiros de todos os tons de pele, de negros retintos a loiros de olhos azuis, se misturam. Na periferia, **negros e brancos pobres tomam cerveja juntos, trabalham juntos, batem uma bola juntos, “brigam” juntos, brincam juntos, vivem juntos em famílias em que há brancos, negros e toda a sorte de misturas.** Por isso não podemos aceitar a introdução de uma “divisão legal”, de uma linha que separe e divida o povo<sup>7</sup> (SORJ, MIRANDA & MAGGIE, 2007, p. 14).

O raciocínio expresso por estes pesquisadores, em pleno século XXI e a despeito de todos os avanços nas pesquisas de ciências sociais acerca de desigualdades nas relações raciais brasileiras, nega os conflitos históricos na sociedade brasileira entre brancos e negros e reaviva o mito da democracia racial, que em princípio já estaria bastante debatido e superado no pensamento científico, como uma ideologia sistematizada a partir da intrigante obra de Gilberto Freyre.

É de extrema inconsistência a simplificação e linearidade utilizada na análise de o cotidiano feita por estes renomados pesquisadores, equacionando as relações raciais a partir de noções de causa e efeito, a partir de o “estar juntos” na lida cotidiana.

Na melhor das hipóteses, e de maneira implícita, estes pesquisadores podem estar se referindo à comparação das relações raciais entre brancos e negros no Brasil e nos Estados Unidos da América do Norte e, novamente, ficaria subentendido que se manifestações de preconceito e discriminação raciais não são, muitas vezes, abertamente declaradas na convivência entre brasileiros, elas não existem.

Ainda assim, este grupo de pesquisadores adeptos e, em certo sentido, continuadores do pensamento de Arthur Ramos, desconsideram as duas dimensões das relações raciais brasileiras, sejam: verticais e horizontais. Entre pessoas de classes sociais distintas e entre pessoas de uma mesma classe social.

---

<sup>7</sup> Grifos meus.

Desde os estudos de Nogueira (1995 [1955]) sobre relações raciais, tem-se apontado diferentes características no convívio entre estes dois segmentos de pessoas, como maior fluidez e sociabilidade inter-racial nas relações horizontais, menor segregação entre tais pessoas, maior índice de casamentos inter-raciais.

Este grupo de intelectuais, em grande parte filiados à Universidade Federal do Rio de Janeiro, deixou seus gabinetes e salas de aulas dirigindo-se à Brasília e posicionando-se política e frontalmente contrário aos projetos de Lei de Cotas (PL 73/1999) e Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), que reservavam vagas no ensino superior e no serviço público e que seriam submetidos à decisão final no Congresso Nacional (FRY et al, 2007).

Nas palavras destes pesquisadores, como apontado anteriormente: “No dia 29 de junho de 2006 vivemos uma experiência histórica e pessoal das mais impressionantes” (p. 13). É fato, pois eles estavam ajudando a construir a história da política de ações afirmativas no Brasil, via carta pública, que gerou polêmicos debates e publicações. Esta carta pública repudia os dois projetos de lei, baseando-se na ideia de que “o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial na República e um dos alicerces sobre os quais repousa a Constituição brasileira” e que tal princípio estaria “ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei” (FRY et al, p. 345).

Em contrapartida, não apontam nenhuma proposta de inclusão racial, limitando-se a constatar aquilo que já é bastante sabido e discutido: “A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos (p. 346).

Quanto à divisão racial da sociedade brasileira, este grupo de intelectuais e artistas superdimensionou suas possibilidades de interpretação da política de ações afirmativas frente a realidade nacional.

O Estatuto da Igualdade Racial, em seu art. 52, estabelecia uma cota mínima de 22,5% de vagas para a população afro-brasileira nos cursos de graduação de todas as universidades públicas (PAIM, 2003). Esses Projetos de Lei provocaram reações de vários intelectuais, artistas e integrantes de movimentos sociais, que culminaram nos dois manifestos, um contrário à política de cotas – “Todos têm direitos iguais na República democrática” (30/05/2006), com cento e quatorze assinaturas, e o outro,

“Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (Folha de São Paulo, 03/07/2006), com trezentos e trinta nomes. Neste, destacam-se importantes nomes de intelectuais brasileiros e lideranças do movimento negro, como: Abdias do Nascimento, Kabenguele Munanga, Elisa Larkin do Nascimento, Hélio Santos. Assim como professores da Universidade Federal do Maranhão: Álvaro Roberto Pires, Carlos Benedito Rodrigues da Silva e Luiz Alves Ferreira (estes também são lideranças do movimento negro no estado do Maranhão).

Neste manifesto a favor das cotas há um breve relato histórico da condição de escravizados à qual os negros africanos foram submetidos, menção às políticas brasileiras que custearam a vinda de imigrantes europeus na virada do século XX, pós-abolição da escravatura, para substituírem a mão de obra dos negros escravizados. Ao se referirem à Carta Magna do País, consideram que:

A constituição de 1889 facilitou a reprodução do racismo ao decretar uma igualdade formal entre todos os cidadãos justamente quando a população negra acabava de ser colocada em uma situação de completo desamparo, basicamente em termos de renda, propriedade e instrução, para competir com os brancos diante de uma nova realidade de mercado de trabalho de tipo modernizante que se instalava no país (MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2002)

Apontam que esta declaração constitucional de pretensa igualdade resultou naquilo que: “Inúmeros estudos mostram como os nichos incipientes de profissionalização e os pequenos negócios controlados por negros foram transferidos, na virada do século XIX para o século XX, para as mãos dos imigrantes, que começaram a acumular renda e propriedade de terra” (Folha de São Paulo, 04/07/2006).

Estes imigrantes europeus foram subsidiados pelos governos regionais para se instalarem no Brasil, principalmente em São Paulo e na região sul do país, recebendo além das passagens de vinda, terrenos, casas, instrumentos agrícolas e sementes para que pudessem se fixar de maneira ordenada. Portanto, os intelectuais favoráveis às cotas questionam historicamente as condições de igualdade entre negros e brancos, constatando que nenhuma política pública foi criada para assistir os negros e ex-escravos africanos no pós-abolição. Assim, os mesmos foram habitar as periferias e morros, e entregues a própria sorte.

A este respeito, Telles (2003) reconhece que as recentes decisões de implementação de política de ações afirmativas representam a “maior intervenção

explícita do governo brasileiro em questões raciais de todos os tempos”, porém também lembra que “o Estado brasileiro sempre esteve ativamente envolvido na determinação das relações raciais no Brasil. Isso inclui a deliberada importação de imigrantes europeus para branquear a população, assim como a promoção da democracia racial através de uma série de ações das elites, que envolveram representantes do governo brasileiro” (p. 31).

O manifesto favorável às cotas considera ainda que:

Esse mesmo racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte. Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA no ano 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. Estudos desenvolvidos nos últimos anos por outros organismos estatais, como o MEC, o INEP e a CAPES demonstram claramente que a ascensão social e econômica no nosso país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior (MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. 2006)

Na carta pública a favor das cotas, também são encontrados dados que reportam que durante os quatro anos anteriores àquela data, 2006, mais de 30 universidades públicas, federais e estaduais, haviam implementado as cotas para estudantes negros. Alegam, ainda, que todos os estudos produzidos até então afirmam que “o rendimento acadêmico dos alunos cotistas não é inferior, em média, ao rendimento dos alunos que entraram pelo sistema universal”. Dado importante, pois questiona um preconceito bastante difundido de que as cotas conduziram a qualidade de ensino a um rebaixamento.

Esta carta pública, “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, além de mais extensa do que aquela, está melhor argumentada e propõe medidas através da apresentação de históricos e índices estatísticos atuais e prospecções futuras na área de educação superior.

Além disso, também contém dados referentes a realidade apresentada neste campo desde que a primeira instituição, Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2001 aderiu ao sistema de cotas.

A ação afirmativa para negros nas universidades públicas tem incomodado a muitas pessoas e até promovido sustos a outras. Kamel (2006) demonstra sua indignação ao referir-se às leituras das estatísticas brasileiras em que pretos e pardos

são classificados como negros, em oposição aos brancos. Este autor revela-se então saudosista de um tempo em que nos orgulhámos da nossa miscigenação, nosso variado gradiente de cores, que teria sido reduzido a uma nação de brancos e negros, na qual brancos oprimem negros. E, afirma: “Outro susto: aquele país não era o meu” (Kamel, 2006, p. 18). O susto referido na citação remete ao espanto do autor de “Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar em uma nação bicolor”.

Assim, ele conclui seu raciocínio de maneira reativa, negando a política de ação afirmativa, via cotas raciais, ao considerar que no seu país, o Brasil, o racismo não é estrutural e aponta o ‘classismo’ como nosso mal maior.

Entenda-se que, para ele, a segregação brasileira não se dá pela cor da pele, mas em função da quantidade de dinheiro que cada pessoa seja possuidora. Aponta, ainda, que o branco pobre tem a mesma dificuldade de acesso à educação que o negro. Afirmativa que não corresponde aos dados resultantes de pesquisas realizadas pelos principais órgãos de pesquisa do país, como DIEESE (2013).

Para Kamel (2006), que a partir de 2003 começou a publicar uma série de artigos contrários às cotas no jornal O Globo, que fundamentaram a obra em questão, no Brasil se operou uma estratégia de sumiço dos pardos e miscigenados na leitura das estatísticas raciais (“um olho torto”), como forma de promoção de políticas raciais que constroem uma separação nacional entre negros e brancos, escamoteando problemas sociais e incentivando o ódio racial.

Este é um ponto de vista radical e, ainda assim, compartilhado por diversos intelectuais, como o grupo de Yvonne Maggie e Peter Fry, que contribuíram com Kamel na produção desta obra. Radical porque retoma algumas ideias e teses racistas do início do pensamento sociológico sobre as relações raciais no Brasil, principalmente a partir de 1930.

Tais teses, em um primeiro momento desqualificam a figura do negro, associando-a à condição de portadora de aspectos primitivos que impediriam a nossa conquista de respeitabilidade por parte das nações europeias (valorizadas como “civilizadas e desenvolvidas”) e que, quando eliminados, garantiriam a nossa modernidade enquanto nação. Se tal pensamento assim é construído e operado em um dado momento, é para no momento seguinte promover a exaltação do mestiço como forma de garantia do dispositivo de miscigenação que efetivaria o ‘branqueamento’ da nação brasileira.



A este respeito, e retomando Freyre na sua obra para além de já clássica, Casa Grande e Senzala, Kamel (2006) busca desconstruir a imagem bastante consolidada deste pensador pernambucano como idealizador da denominada 'democracia racial' brasileira, alegando que "como bem tem mostrado a antropóloga Yvonne Maggie, a visão de Freyre coincidiu com o ideal de nação expresso pelo movimento modernista, que via na nossa mestiçagem a nossa virtude" (p. 19).

Ianni (2004) compreende este retorno dos estudos às ideias de Freyre como uma possibilidade de contribuições inovadoras, mas alerta que tal retorno ao mito da democracia racial, como uma utopia a ser alcançada, também pode representar um contrabando de ideias que têm o propósito de se contrapor às teses socialmente incômodas de Florestan Fernandes e de Caio Prado, que nunca foram aceitas pelas elites brasileiras.

D'Adesky (2001), baseando-se na filosofia hegeliana, destaca como princípio fundamental o conceito de homem compreendido pelo desejo de reconhecimento. Declara que "acima de tudo, ele deseja o desejo dos outros homens, isto é, ser reconhecido por estes. Almeja não somente ser reconhecido enquanto homem, pois seu valor está estreitamente ligado ao valor que os outros seres humanos lhe atribuem" (p. 22).

Prosseguindo no raciocínio apresentado por D'Adesky (2001), a partir das ideias de Hegel, o desejo de reconhecimento faz com que o homem queira ser reconhecido como ser humano, dotado de algum mérito e dignidade. Porém, isto ainda é insuficiente, dado que: "Em suma, o desejo do homem de ser reconhecido como ser humano investido de dignidade está ligado de maneira fundamental a sua vontade de, eventualmente, arriscar sua vida em uma luta de morte unicamente por prestígio" (p. 22).

Há também uma possibilidade de se pensar as formas de regimes políticos e os tipos de relações de poder estabelecidos por tais regimes, a partir do desejo de reconhecimento. O autor declara que, segundo Hegel, o reconhecimento nas 'sociedades desiguais e aristocráticas' era insuficiente para senhores e escravos, "pois os escravos, que haviam renunciado a arriscar sua vida, eram negados enquanto seres humanos e o reconhecimento de que gozavam os senhores era imperfeito, na medida em que não eram reconhecidos por seus semelhantes, mas pelos escravos, cuja humanidade era, por definição, incompleta" (p. 22).

Assim, a partir de o desejo de reconhecimento, pode-se explicar que “o homem procura o reconhecimento de sua própria dignidade ou daquela de seu grupo cultural ou étnico, no qual ele investiu sua dignidade” (p. 23). Alerta para uma interpretação da luta do Movimento Negro Brasileiro, tomado pelo desejo de reconhecimento, que denuncia a instauração de um governo democrático, no seio de uma sociedade que ainda é incapaz de solucionar as desigualdades econômicas e a questão da ‘desigualdade do reconhecimento de status’ junto aos negros e índios. Esta abordagem revela a luta contra o racismo “como um ideal democrático de maior igualdade de condições e, também, como um esforço visando ao reconhecimento de status e dignidade, que passa pela partilha do poder e pelo igual acesso aos bens materiais e às posições de prestígio” (p. 23).

Alinhado com tais ideias, considero significativo discutir a história da efetiva participação do movimento social negro na realidade brasileira, apontando seu protagonismo no que se refere a construção de políticas de ação afirmativa.

## **2.1 O movimento negro e as cotas**

Destaco as relações cotidianas entre os grupos sociais brasileiros e a crescente mobilização e articulação política dos negros, que ao longo de décadas tem se destacado na sua luta por reconhecimento da existência de preconceito e discriminação raciais na sociedade brasileira e consequente reparação das desigualdades raciais historicamente perpetuadas.

Assim, percebo que principalmente a partir da pressão exercida pelo movimento social negro, como grupo de interesse e sujeitos das políticas públicas, vê-se inaugurada na agenda política nacional a pauta de discussão, e consequente formulação e implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para o negro, como a política de reserva de cotas para ingresso do negro na universidade pública.

As lutas sociais desenvolvidas pelo movimento social negro na sociedade brasileira, no transcorrer das últimas décadas, têm apontando para o conflito entre grupos sociais de interesse, brancos e negros, a sociedade civil e o Estado. Empenho especial atenção e ênfase aos processos de formulação e implementação da política de cotas para ingresso do negro na universidade pública.

A partir deste propósito resgato alguns determinantes histórico-culturais que demarcam 'lugares sociais' e consequentemente posições, a partir das quais os diversos sujeitos sociais desenvolvem-se numa trama relacional e discursiva, configurada em relações hierárquicas de poder, que autoriza privilégios e possibilidades para alguns e restrições e impedimentos para outros. Deste modo, o lugar de maior ou menor prestígio que o sujeito ocupa nos grupos sociais é que irá lhe conferir poder de fala e intervenção na realidade social (FOUCAULT, 1979).

Portanto, torna-se importante contextualizar a realidade nacional a partir do Brasil escravista e das condições socioeconômicas e culturais desenvolvidas nesse momento de nossa história. Neste cenário é possível compreender o convívio multicultural que se deu em solo brasileiro em função da junção, por vezes marcada pela violência, entre indígenas, europeus e africanos. Vale enfatizar que este convívio foi assinalado por diferenças e tensões, decorrentes de traços culturais, hábitos e costumes tão diversos, bem como de propósitos, significados e valores atribuídos a estes singulares sujeitos sociais.

Estabeleceu-se, desde o início de nossa constituição enquanto colônia, um interjogo a partir de correlações de forças entre os diversos grupos de interesses - Sociedade Civil e o Estado. É, portanto, a partir deste contexto político-social que o governo brasileiro se vê obrigado a inserir pautas na agenda política do Estado brasileiro, formulando e implementando políticas públicas, como as políticas sociais de ação afirmativa.

Em consequência, têm sido discutidas e formuladas as políticas de cotas para ingresso do negro na universidade pública. Tais políticas têm causado grande comoção social e, em larga medida, têm favorecido a criação e difusão de acalorados discursos públicos sociais favoráveis e, muitas vezes, absolutamente desfavoráveis a estas decisões e implementações públicas.

Neste polêmico contexto social, diversos segmentos têm manifestado suas posições e convicções, produzindo ideias e ideologias amplamente compartilhadas cotidianamente, mesmo a despeito de estarem destituídas de fundamento.

No comparativo com outras nações americanas, o Brasil, além de ter sido o país que escravizou o maior número de africanos, também foi o último país a abolir a

escavidão. Atualmente, temos pouco mais que 50% de afrodescendentes constituindo nossa sociedade.

Portanto, podemos compreender que os valores ancestrais africanos fazem parte da constituição da cultura brasileira e, com certeza, participam da construção das identidades brasileiras, sejam de pessoas descendentes de africanos escravizados ou não. Ainda assim, apesar da riqueza cultural trazida e da importância do trabalho exercido pela população escravizada, sobre quem toda a economia se estruturava, hoje ainda tratamos tal parcela da população com preconceito e discriminação (FERREIRA, 2000, 2002; FERREIRA & CAMARGO, 2001; IANNI, 1988).

No Brasil, o preconceito não é abertamente afirmado, dificultando a elaboração de leis que favoreçam sua reversão. A ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas encobre o problema, favorecendo que a população negra seja submetida a um processo em que as condições de existência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários com relação à população considerada branca. Em decorrência, a construção de uma identidade articulada em torno de valores considerados positivos e desejáveis, requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais, torna-se um processo difícil.

Assim, o processo de escravização da pessoa negra no Brasil reduziu o africano a escravo, e posteriormente, via abolição, o escravo a negro, e o negro a uma pessoa destinada a ‘desaparecer’ do solo brasileiro, em favor da pretensa constituição de um povo cordial branco, ou na pior das hipóteses, moreno. Esta processualidade estava alicerçada em teses racistas importadas da Europa, que lá já não gozavam de tanto prestígio científico.

Nessa direção, no início do século XX a ideia de branqueamento foi defendida por vários cientistas e representantes da intelectualidade brasileira, sem esquecer que na modernidade os representantes da ciência passaram a ser os legitimadores das ‘verdades’ estabelecidas.

Os trabalhos de Schwarcz (1998) e Consorte (1999) analisam com muita propriedade esse período. Justificava-se ‘cientificamente’ o eurocentrismo<sup>8</sup>, favorecendo

---

<sup>8</sup> Cf. Larkin Nascimento (2000), “o termo eurocentrismo refere-se a essa imposição sobre os povos dominados de um universalismo hegemônico que define o mundo do ponto de vista do dominador” (p. 54).

políticas de branqueamento que, para Larkin Nascimento (2000), apoiavam-se em duas condições básicas: “a imigração européia em massa, subsidiada pelo Estado, sob legislação que excluía raças não desejáveis; e o cultivo do ideal do embranquecimento” (p. 117). Tem-se, nesse período, a produção e divulgação de teses, na época, consideradas científicas, comumente importadas da Europa, e que apregoavam a superioridade do grupo branco em relação ao negro.

Em 1911, no I Congresso Internacional das Raças, João Batista Lacerda apresentou uma tese que previa a extinção dos mestiços e pessoas de raça negra, na entrada do novo século (SCHWARCZ, 1998).

O antropólogo Roquete Pinto, tomando o mesmo caminho em 1927, no Congresso Brasileiro de Eugenia, previa que em 2012 a população brasileira seria constituída por 80% de brancos e 20% de mestiços, nenhum negro e nenhum índio.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o psiquiatra Nina Rodrigues, pioneiro nos estudos científicos da população afro-brasileira defendia teses racistas. Foi um defensor veemente da teoria da degenerescência e procurou demonstrar suas articulações entre inferioridade racial e degeneração psíquica, apontando as manifestações religiosas de base afrodescendente como manifestações do primitivismo e da inferioridade do negro (SCHWARCZ, 1998). Adepto do darwinismo social, considerava o mestiço como uma degeneração tanto do branco como do negro e afirmava que a raça negra no Brasil haveria “de se constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo” (RODRIGUES, 1977, p. 28).

Ressalto duas condições favoráveis ao desenvolvimento do preconceito e sua forma de expressão no Brasil: (a) um processo histórico que, levou à escravidão do africano, reduzindo-o a mero objeto de uso; (b) posteriormente, já após a Abolição, a construção de concepções, consideradas ‘científicas’ acerca da inferioridade racial do negro e que vieram apoiar políticas de imigração e do branqueamento da população, visando a construção de uma identidade nacional.

Assim, o preconceito perpassa as relações sociais sendo veiculado tanto na família, como na escola, pelos pais, professores e alunos, tenham eles origem ‘branco-européia’, tenham eles origem ‘africana’.

Nas práticas sociais diárias, através das relações interpessoais, identificamos um fator de fundamental importância na construção de identidades: as pessoas

consideradas brancas têm seus constructos de identificação referenciados em uma 'superioridade' baseada em suas raízes europeias e as pessoas consideradas negras, em uma 'inferioridade' construída historicamente pela desvalorização de suas características pessoais e de suas matrizes africanas.

O final dos anos 1970 foi um marco importante para retomada desta importante questão, pois as camadas populares neste momento ressurgem na cena política nacional, através de organização por sindicatos ou movimento populares.

Assim, observa-se a trajetória destes segmentos, hoje autodenominados oprimidos ou excluídos, situados a partir de suas articulações de grupos, ou ainda no exercício intelectual acadêmico.

Em consequência, os segmentos sociais passam a ser tratados por suas 'especificidades': mulheres, jovens, negros, homossexuais, etc. e, portanto passam da condição de 'explorados' (referência direta à luta de classes) a 'oprimidos' (condição que promove a individualização e vitimização de questões coletivas).

A partir deste contexto, até o final da década de 1980, tem-se no Brasil o 'ressurgimento' de novos movimentos sociais que lutam por conquistas relacionadas aos direitos sociais e ao retorno da democracia no país, pautados por paradigmas de modernidade que indicam uma inspiração militante em torno da construção de alternativa socialista.

Portanto, prevaleceu um sentimento de coesão frente ao que era considerado bem comum e que, em nome do direito, levaria a construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual seria possível alcançar a emancipação.

Convém mencionar que também foram criados 'atalhos', utilizados por alguns grupos e membros da intelectualidade brasileira, em favor de um reposicionamento político e o que se havia denominado de novos movimentos sociais passou a ser considerado 'novíssimos movimentos sociais'. Deste modo, moderno e pós-moderno passam a ser considerados substratos indiferenciados da mesma arena política ideologizada. Opera-se aqui um deslocamento da presença histórica dos grupos na sociedade, e o que antes se compreendia a partir da inscrição na luta de classes, marco da questão social, agora é 'recolocado' com a denominação de "nova questão social" (CASTEL, 1993; ROSANVALLON, 1998), concebida a partir da pressuposição de uma sociedade sem classes.

Em se tratando de considerar como foco esta realidade brasileira aqui tematizada, pode-se compreender que: “[...] como em outras ocorrências históricas, é o *mesmo deslocamento do centro à periferia* que se opera quando se reduz a questão social à questão da exclusão” (CASTEL, 2000, p. 34).

Castel (2000) alerta para o risco de que quando se focaliza a atenção sobre a exclusão, procede-se a uma armadilha tanto para a reflexão quanto para a ação, pois economiza-se em relação à necessidade de questionamento das

dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios, descreve-se da melhor forma estados de despossuir, mas criam-se impasses sobre os processos que os geram; procede-se análises setoriais, renunciando-se à ambição de recolocá-las a partir de mecanismos atuais na sociedade. Sem dúvida, há os in e os out, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o continuum de posições que ligam os in e os out, e compreender a lógica a partir da qual os in produzem os out (p. 25).

Portanto, o que se tem percebido são argumentos superficiais, próprios de uma pretensão resolutiva inaugural pouco estudada, frente a uma condição histórica e social de remota exploração de grupos sociais negros.

Neste cenário de desigualdades, percebe-se crescente o movimento social negro, enquanto movimento social de reconhecida atuação pelas suas lutas e conquistas realizadas ao longo dos últimos anos, e que tem contribuído socialmente nas discussões e encaminhamentos das políticas públicas, particularmente exercendo pressão, enquanto grupo de interesse, para viabilização da ação afirmativa de cotas que reserva vagas para o ingresso do negro na universidade pública.

O movimento negro no Brasil tem desempenhado um papel de protagonismo na luta contra o racismo, a partir de realização de discussões críticas e encaminhamentos de demandas e questionamentos das condições socioeconômicas adversas a que a pessoa negra vem sendo submetida ao longo dos séculos na realidade brasileira.

A partir destas lutas, tem-se criado organizações, fóruns, redes e grupos (formais e informais) de negros, muitas vezes com características diversas e plurais, mas que mantém, enquanto objetivo central, a luta antirracista e a superação das desigualdades raciais (FERREIRA, 2003).

O movimento negro pode ser considerado um dos mais antigos do Brasil, pois desde o século XVII, período de escravidão, já havia relatos de práticas e ações de resistência lideradas por escravos.

Os quilombos, comunidades rurais constituídas por pessoas negras que fugiam do sistema de escravidão, são um bom exemplo desta situação. Algumas destas comunidades ainda existem e, a partir da constituição de 1988, tiveram seu direito à propriedade definitiva da terra garantido por lei. No século XIX houve também o movimento abolicionista que historicamente lutou pela emancipação da população negra.

Em 1931, surgiu a Frente Negra Brasileira reagindo à situação de exclusão e abandono a que a população negra foi submetida após abolição da escravatura. Este foi o primeiro grande movimento negro organizado, constituído por mais de 100.000 filiados, e que se desfez em 1937, em função de perseguições sofridas pelo Estado Novo, regime político autoritário estabelecido então no Brasil.

Em 1978, pleno período de ditadura militar, surgiu O Movimento Negro Unificado (MNU), outro importante marco na luta negra por direitos políticos, que promoveu manifestações de rua que denunciavam atos de racismo e exigiam posicionamento do governo em relação ao assassinato de um operário negro. A criação deste movimento possibilitou um espaço de foro privilegiado para debates sobre a discriminação racial.

Desse modo, o negro chamou a atenção do Estado para este tema e em 1984 foi criado o primeiro órgão público de apoio aos movimentos sociais brasileiros, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (HANCHARD, 2001).

De acordo com Siss (2003), o movimento negro conquistou lugar de referência no processo de democratização e modernização política e, junto com outros movimentos sociais brasileiros fortaleceu o processo constituinte iniciado em 1987 e concluído em 1988, com a promulgação da Constituição Federal da República do Brasil. Portanto, o processo constituinte foi decisivo para a rediscussão de questões voltadas ao reconhecimento de direitos étnico-raciais.

Hanchard (2001) afirma que o movimento negro pôde transformar uma atividade política clandestina e comumente indireta, num exercício de contestação e repúdio aberto à violência racial, à discriminação e submissão generalizada do negro nas diversas esferas da sociedade brasileira.



Conforme Sant'ana (1997), após a Constituição de 1988 percebem-se avanços nas lutas institucionais dos movimentos afro-brasileiros contra o racismo e, conseqüentemente, uma maior aceitação e discussão desta temática junto à sociedade brasileira.

Pode-se considerar, de forma mais ampla, que foi na década de 1990 que a sociedade, o governo, as escolas e universidades, a mídia e outros organismos estatais e privados passaram a discutir de forma mais aprofundada o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e a necessidade de formulação de políticas para lidar com tais questões. Desse modo, destacaram-se as lutas históricas do Movimento Social Negro.

O movimento negro chamou a atenção na luta social emergindo como principal protagonista intelectual e militante do antirracismo no Brasil. No início de sua atuação como movimento social, lutou por quase um século para que a sociedade e o estado brasileiro reconhecessem o racismo, o preconceito e a discriminação racial como uma questão relevante. Noutro momento, reivindicou militantemente a formulação e implementação de políticas públicas de combate ao racismo, discriminação e desigualdade raciais.

A partir dessa luta histórica, tornou-se impossível negar que esta é uma questão concreta e presente na realidade social brasileira, apesar de contraposições de alguns agentes e setores sociais. Portanto, em consequência, foram propostas políticas públicas de ação afirmativa que possibilitem a promoção de igualdade de oportunidades e condições efetivas de participação social no sentido de superação de exclusão e desigualdade étnicas. Como foram as discussões desta ação afirmativa?

### **3 POLÍTICA DE COTAS NA UFMA**

Em 1996, durante o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, houve uma promoção do debate acerca do racismo e foi realizado um seminário internacional, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, com o título: "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos". Assim,

assumiu-se oficialmente que os negros brasileiros sofrem de manifestações preconceituosas e são discriminados cotidianamente.

Deste momento até a III Conferência Mundial contra o “Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, que ocorreu em Durban – na África do Sul em 2001, as discussões e demandas do movimento negro ganharam forte expressão nas pautas políticas e a partir da pressão externa internacional foi implantada a política social deliberada de ação afirmativa que reserva cotas para o ingresso de negros nas universidades públicas. Como se tem tratado e conduzido tal política?

Considerando que desde este 2007 até agora poucas pesquisas sobre esta temática foram realizadas, registro a relevância na produção deste estudo. Socialmente, refere-se à necessidade de se pensar as relações raciais no Brasil, que ao longo de séculos tem se apoiado no mito da democracia racial, apesar de os indicadores nacionais se apresentarem desfavoráveis aos negros, seja com relação à moradia, menores salários, menor acesso à educação, saúde e políticas públicas.

Quanto aos indicadores nacionais de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram curso superior por cor/raça, temos: 4,7% - Negros e Pardos, 14,3% - Brancos (PNAD, 2008). Ainda segundo o IBGE (2008), os percentuais de pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas por cor ou raça, são respectivamente: 67,8% - Negros e Pardos e 31% - Brancos.

Portanto, um tipo de estratégia, dentre várias outras, que se coloca com objetivo de diminuir os efeitos do racismo, historicamente desenvolvido e mantido pelas práticas sociais ainda vigentes, são as ações afirmativas.

São estratégias que buscam conceder vantagens competitivas para os membros de grupos submetidos a situações de desvantagem e de inferioridade, visando a reversão dessas situações.

Para Bernardino (2002), ações afirmativas são compreendidas como políticas públicas que têm como objetivo a correção de desigualdades sociais e econômicas, decorrentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por determinados grupos de pessoas, como no caso dos afrodescendentes. Trata-se de estratégias que buscam conceder vantagens competitivas para os membros de grupos submetidos a situações de desvantagem e de inferioridade, visando a reversão dessas situações. Assim, “as

políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre grupos que compõem a sociedade” (p. 257).

Dentre as políticas de ação afirmativa, destaco o sistema de cotas em universidades públicas e seu papel no possível favorecimento da reversão do fenômeno do racismo.

O sistema de cotas está configurado por diversos dispositivos do Projeto de Lei de Cotas (PL nº 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL nº 3.198/2000). No seu art. 52, este estatuto estabelece uma cota mínima de 20% de vagas para a população afro-brasileira nos cursos de graduação de todas as universidades de todo o território nacional (Paim, 2003).

Alunos, educadores, políticos, pesquisadores, líderes de movimentos sociais, representantes de organizações da sociedade civil, reitores, jornalistas - diversos personagens e uma só discussão: o sistema de cotas para afrodescendentes<sup>i</sup> nas universidades públicas. Tal discussão, muito longe de consensual, é permeada por opiniões divergentes. Vantagens e desvantagens desse sistema são amplamente analisadas com base em concepções diversas, como já pontuei acima. Entretanto, uma faceta desse debate é indubitável: a promoção de um diálogo aberto sobre as questões relacionadas aos afrodescendentes, somando para o rompimento com a dissimulada ideia de uma “democracia racial” no Brasil.

O trabalho de Ferreira e Mattos (2007) aponta que em meio à complexidade das discussões nas diversas esferas, o debate sobre as cotas parece estar movido pela contradição entre os argumentos a favor e contra a sua implantação.

Observo, assim, que todo o debate sobre as questões raciais no Brasil atualmente está vivo. Todo o passado histórico presentifica-se. Várias discussões, voltadas à questão das cotas para os afrodescendentes nas universidades, demonstram preocupações quanto aos aspectos jurídicos; políticos; quanto às relações raciais; quanto ao problema da exclusão social no Brasil; à falta de qualidade das escolas públicas, dentre outros. Entretanto, os argumentos que permeiam as discussões somente tangenciam os possíveis efeitos da política de cotas na construção da subjetividade do afrodescendente e sua inserção como sujeito histórico de transformação da realidade social que o constituiu/constitui.

Discursos diversos, opiniões distintas: eis a mola propulsora dos debates. Negação da diferença, discriminação do diferente, subalternização e inferiorização daquele que é classificado como aquele que se pensa diferente, eis a tônica que movimenta os diversos arguidores do debate sobre as cotas. Cada qual orienta seu argumento de forma a tornar o argumento de seu opositor visto como ignóbil, infundado, incoerente, inverossímil.

Deve-se também mencionar que, ao longo da história da sociedade brasileira, houve momentos construídos por intelectuais, sob comando do governo brasileiro, nos quais se pretendeu pensar e difundir a ideia de uma sociedade brasileira enquanto uma nação justa e igualitária, na qual preponderava a harmonia entre as raças (tentativa de reprodução de um modelo branco-europeu, que concebia a Europa como centro do mundo e seus cidadãos reconhecidos como os melhores do mundo e, portanto, dignos de serem imitados).

Tais ideias comumente são reconhecidas como eurocentrismo. Para tal, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, importaram-se e foram praticadas, com atraso (considerando que a Europa a esta época já havia descartado tais formulações realizadas no passado), teses racistas europeias. Schwarcz (1998) e Consorte (1999) apontam que, neste sentido, fez-se a queima histórica de documentos que remetiam e relembavam as inúmeras situações de hostilidade escravocrata, como no caso de Rui Barbosa, no cargo de ministro da Fazenda. Ele teria mandado queimar os documentos acerca da escravidão, para acabar com esta “mancha negra” da História do Brasil. Além disso, foram produzidas músicas e hinos que aludiam uma sociedade harmônica e igualitária, como nosso hino da Proclamação da República, a partir do qual nem daria para acreditar que aqui houvesse tido um regime de escravidão (SCHWARCZ, 1998; CONSORTE, 1999).

Longe de considerar o atual debate como premonitório de ódios raciais, observo a atual situação na qualidade de situação de impacto, como uma crise que deve ser concebida como ensejo prenhe de uma transformação, para um horizonte qualitativamente distinto acerca das relações raciais.

Tal disposição geral dos debates sobre as cotas manifesta-se nas subjetividades particulares. Em outras palavras, todos os brasileiros, sejam brancos ou negros, são impelidos a posicionar-se e adentrar no âmago destas contradições.

Trata-se de condições propícias para os afrodescendentes vivenciarem também uma crise que os leva a refletir sobre quem foram seus antepassados, quais as suas

condições atuais e como serão suas perspectivas de futuro. Via de regra, o posicionamento no cerne dos debates faz com que venham a possuir uma visão mais crítica sobre as desigualdades raciais, rompendo com a visão de que as diferenças são naturais, implicando, assim, em uma ruptura com a reprodução da ideologia da ‘democracia racial’.

O vivenciar desta crise pode gerar a ruptura com uma posição de submissão do afrodescendente aos valores vigentes, em relação aos quais se sente desvalorizado como pessoa e pode favorecer que se torne, como sujeito histórico que é, autor de transformação da realidade social à qual está submetido.

Enfim, inúmeras problematizações daqui poderão advir, dado ser este um tema absolutamente polêmico e que costumeiramente predispõe os diversos sujeitos sociais à produção de argumentações discursivas refletidas ou precipitadas.

Percebo o quão complexa é a processualidade que envolve o debate sobre a política de cotas e a questão da constituição da subjetividade do afrodescendente. Esta arena está tomada pelos mais diversos discursos e práticas ideológicos, e não fosse isso o bastante, o negro tem sido submetido a condições subalternas ao longo do processo de constituição da sociedade brasileira.

A pretensa harmonia e democracia racial já não mais se sustentam e o Estado brasileiro tem sido cada vez mais pressionado a se posicionar criando medidas compensatórias que possam reparar as adversidades históricas a que o negro tem sido submetido, assegurando-lhe o resgate de direitos a partir da formulação e implantação de políticas públicas.

Esta discussão tem avançado continuamente a partir das manifestações, denúncias, críticas e publicização das ocorrências cotidianas, que se tem imputado ao negro brasileiro, e o movimento social negro tem sido um dos principais elementos desta dinâmica.

Assim, há pessoas que sustentam a histórica naturalização de condições desiguais entre negros e brancos e outras que reivindicam reparações por parte do Estado em decorrência das várias formas de escravidão humana às quais o negro tem sido submetido ao longo dos séculos.

E assim, o que parece ter tomado conta deste cenário muitas vezes são respostas públicas a tais demandas realizadas a partir de um ‘pensar’ e ‘fazer’ que é interpretado

por muitos pensadores brasileiros como uma discriminação positiva voltada a segmentos populacionais de negros, pobres e índios.

Contradições, discursos ideológicos, práticas ideológicas, caminhos e descaminhos, avanços e retrocessos parecem constituir esta imbricada trama que mobiliza os diversos sujeitos sociais, o Estado, e muito fortemente as esferas internacionais.

Restringindo o foco da pesquisa à UFMA e as cotas raciais, convém levantar alguns debates e históricos realizados a partir da formulação e implementação de políticas públicas para ingresso das pessoas negras nesta instituição.

### 3.1 A implementação da Política de Cotas na UFMA

As discussões e debates para implementação da política de ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão começaram no ano 2003. Porém, a efetivação deste processo deu-se oficialmente, na condição de ingresso de alunos da escola pública, negros e indígenas, somente no ano de 2007.

A partir da aprovação da resolução nº. 499-CONSEPE, de 31 de outubro de 2006, foi implantado o sistema de cotas na Universidade Federal do Maranhão. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), apoiado pelo programa UNIAFRO do MEC, apresentou à UFMA sua proposta de adoção de um programa de ações afirmativas.

Na UFMA, a discussão deste sistema iniciou-se a partir de uma solicitação da reitoria e contou com o posterior apoio do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros), considerando que muitas universidades públicas já haviam aprovado e implementado as cotas para negros. “Porém, consideramos que a UFMA veio apenas acompanhar um movimento político e social que se alastrava em várias instituições de ensino superior” (NUNES, 2011, p. 18-19). Esse autor reforça o protagonismo do NEAB nesse processo, ao ponto de considerar que teria iniciado as reivindicações, quando a iniciativa partiu da reitoria.

Pantoja (2007) produziu uma discussão acerca da adoção de políticas públicas pautada no multiculturalismo, considerando o processo de sua inserção na agenda política nacional. Investigou a adoção desta política no processo seletivo da UFMA, em outubro de 2006, que previa reserva de vagas para negros e indígenas (recorte de pesquisa), e também para alunos da escola pública. Fez uma análise e reflexão dos discursos dos principais agentes envolvidos nesse processo, a partir de a discussão e aprovação de cotas étnico-raciais nesta instituição.

Relatou que desde o ano de 2003, o então reitor da Universidade, Fernando Antônio Guimarães Ramos, demandou a elaboração de um projeto de reserva de vagas para minorias sociais.

O NEAB incluiu, então, este assunto na pauta das assembleias departamentais e estudantis, apesar da demonstração de pouco interesse na discussão desta questão por

parte dos agentes envolvidos. Houve impossibilidade de realização de muitas destas assembleias programadas para a discussão do assunto, por falta de quórum, ou mesmo falta de interesse, a exemplo dos departamentos de Química e Engenharia Elétrica.

Em função da aproximação do edital de vestibular, houve maior pressão do NEAB junto à reitoria e, assim, as reuniões concentraram-se intensamente nos conselhos dos Centros de Ciências Sociais (CCSo), Ciências Humanas (CCH), Ciências Tecnológicas (CCET) e Ciências da Saúde (CCBS).

Discorrendo sobre “a Universidade como espaço de diversidade”, Pantoja (2007, p. 88) afirma que:

No âmbito da UFMA, poucas foram as iniciativas de discussão sobre a implementação de políticas de ações afirmativas. Nos poucos eventos realizados, a participação do público oscilava entre um grande número de inscritos em um, e um baixíssimo número de inscritos em outro. No ano de 2005, nas discussões realizadas inclusive em seminário, o público presente foi mínimo. Em 2006, com a realização de outro seminário, o número de participantes chegou a 500. Dias depois, nas comemorações dos vinte anos do Curso de Ciências Sociais da UFMA, tanto um minicurso quanto uma mesa redonda sobre políticas afirmativas promovidos pelo NEAB contaram muito mais com a presença maciça de estudantes de outras universidades do que de estudantes da própria instituição .

A partir de então, em um curtíssimo espaço de tempo (dois meses), houve a apresentação de uma primeira proposta de adoção de programa de ações afirmativas na UFMA e ocorreu sua aprovação. Então, essa IES passou a reservar vagas no vestibular para alunos de escolas públicas, pessoas negras e indígenas, motivados principalmente pelo empenho da reitoria e do NEAB. A pesquisadora, Pantoja, participou e acompanhou tais discussões nas diferentes instâncias.

Os dados apresentados na proposta do NEAB basearam-se na pesquisa de Queiroz (2000), que demonstrava haver dissonância entre o índice de população negra no estado do Maranhão (73,36%) e o percentual de estudantes negros na UFMA (42,8%). O percentual de estudantes brancos era de 47% do total de universitários. Esta pesquisa objetivou comparar a realidade de cinco universidades: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O resultado apontou a existência expressiva de desigualdades por segmentos raciais no ensino superior, demonstrando que a universidade brasileira é



predominantemente ocupada por pessoas brancas, que representam proporções superiores à metade da população universitária. Dai deriva uma sobre-representação de brancos e uma sub-representação de negros na universidade, ainda que em estados nos quais os negros são maioria expressiva, como na Bahia e no Maranhão.

O estudo salientou, ainda, que expressiva proporção de estudantes das universidades federais são provenientes de escolas privadas, em funcionamento diurno, e frequentaram cursos de caráter propedêutico, além de não trabalharem durante sua trajetória escolar básica. Ficou destacada a fraca representação de pretos<sup>9</sup> e pardos neste grupo.

Inicialmente a proposta do NEAB foi formulada para estudantes que se auto declarassem negros, indígenas, estudantes portadores de deficiência e estudantes oriundos de escola pública, reservando 50% das vagas dos cursos da Universidade Federal do Maranhão a esses estudantes.

A distribuição proposta era a do quadro abaixo, citado por Pantoja (2007, p. 92):

| Estudantes                            | Porcentagem de vagas reservadas |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| Negros oriundos de escola pública     | 80%                             |
| Não-negros oriundos de escola pública | 13%                             |
| Pessoas com deficiência               | 5%                              |
| Indígenas                             | 2%                              |

Quadro 1- Subdivisão dos 50% de vagas da UFMA destinadas ao sistema de cotas

Fonte: Pantoja (2007, p. .92)

<sup>9</sup> O IBGE e o Censo brasileiro utilizam duas categorias, *preta* e *parda*, para designar os afrodescendentes. Para Larkin Nascimento (2003), tais categorias revelam-se arbitrárias a ponto de terem pouco significado. Assim, alinhado com a autora, atribuí neste trabalho, o que se tornou consenso entre pesquisadores e atores sociais, ao conjunto de pessoas consideradas no Censo como *pretas* e *pardas*, a denominação de *negros*, *afrobrasileiros* ou *afrodescendentes*.

De acordo com Pantoja (2007), o processo decisório de adoção da política de cotas na UFMA, a exemplo do governo brasileiro, enfrentou oposições de uma “visão universalista e economicista do problema étnico-racial”, por vezes através da “afirmação de que o problema da população negra é estritamente econômico”. Portanto, deveria se considerar a problemática social ao invés da ‘questão racial’, “dada sua maior legitimidade perante a sociedade, bem como seu maior poder de abrangência sobre os ‘excluídos’” (p. 98).

Em consequência disso:

A primeira proposta apresentada pelo NEAB/UFMA estabelecia reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dentro desta, um percentual destinado a estudantes negros. Os membros da COPEVE<sup>10</sup>, em especial sua presidente, professora Lucinete Marques, revelaram um posicionamento que se mostrava contrário ou reticente à adoção de cotas com perfil étnico-racial, pela polêmica que suscitavam não apenas dentro da universidade como fora dela. (PANTOJA, 2007, P. 98)

Bernardino (2004), relata que políticas de ação afirmativa não são uma novidade no histórico brasileiro, e que, portanto, o dissenso não está no desenvolvimento de políticas particularistas em si, mas na utilização do critério ‘raça’ buscando reparar desigualdades históricas, decorrentes do escravismo. “Adiciona-se, como um ingrediente a mais nesta discussão política, o fato de que o grupo racial a ser beneficiado pelas ações afirmativas é composto por pessoas negras, o que por si só faz com que os preconceitos, que até então estavam velados, aflorem” (p. 16).

Esta situação, também vivida nos Estados Unidos na década de 1960, quando houve a luta por direitos civis de negros, demonstra que é menos incomodativo para população brasileira lidar com política de ações afirmativas de cunho social do que racial, particularmente quando se refere às pessoas negras.

Os membros da COPEVE-UFMA defenderam a implantação de um sistema de cotas pautado pelo critério social ao invés de étnico-racial, alegando serem contrários a um processo de adesão à “racialização das políticas públicas”. Portanto, esta comissão defendia um posicionamento consensual que se referia à reserva de 50% das vagas no vestibular, apenas para alunos de escolas públicas. Considerava que as cotas para negros e índios era um assunto polêmico dentro da instituição e na própria sociedade,

---

<sup>10</sup> Comissão Permanente de Vestibular (UFMA)

devendo ser melhor e amplamente debatida, “até que a questão houvesse atingido todas as instâncias de discussão” (PANTOJA, 2007, p. 98).

As discussões prosseguiram e o NEAB modificou sua proposta, a partir de sugestões dadas pelo Conselho do Centro de Ciências Humanas (CCH) e pela Assembleia do Departamento de História (DEHIS), em 06 de outubro de 2006. Então, passou a adotar percentuais separados (das vagas oferecidas pela universidade, 50% eram para alunos cotistas. Destas, 25% para estudantes negros, e 25% delas para estudantes de escolas públicas), o que causou polêmica ainda maior junto à COPEVE. Propunha, ainda, como critério a autodefinição como negro e a renda familiar até três salários mínimos. Enfatizava que tal proposta tinha como intuito evitar a burla, garantindo que os objetivos esperados pudessem ser alcançados. Havia, por parte destes organismos institucionais, um argumento e raciocínio diferente da COPEVE, pois “considerava que a ‘discriminação social’ afetava tanto negros pobres, quanto brancos pobres. Entretanto, reconhecia a ‘discriminação racial’, que atinge negros de classe média, inclusive aqueles oriundos de escola privada” (p. 99). Relembavam, ainda, que os negros foram historicamente oprimidos e que, portanto, medidas de reparação precisavam ser aplicadas. Dai a justificativa para o desmembramento destes dois percentuais de cotas.

A partir da aceitação de tais sugestões, O NEAB reformulou o projeto de cotas naquilo que passou a denominar: cotas ‘sociais’ e cotas ‘raciais’.

Finalmente, Pantoja (2007) citando o NEAB (2006), aponta que este propôs:

No processo seletivo tradicional, 50% das vagas de cada curso deverão ser destinadas ao sistema de cotas. Sendo que, 25% das vagas disponibilizadas para cada curso, serão reservadas para os estudantes oriundos de escolas públicas e outros 25%, para os estudantes negros, passíveis de sofrerem discriminação racial<sup>11</sup> (Pantoja, 2007, p. 99).

---

<sup>11</sup> Considero a discriminação racial como a expressão ativa ou comportamental do racismo, a qual visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos. Significa ainda colocar essas crenças negativas em ação, podendo ser externada desde o uso de rótulos pejorativos como “crioulo” ou “negão” à negação de acesso às esferas institucionais como habitação, educação, justiça, participação política, etc.

## O projeto de política de ações afirmativas da UFMA também incluía

[...] a criação de um grupo de acompanhamento acadêmico formado por alguns de seus integrantes e de representantes do corpo administrativo, docente e discente; a ampliação das ações de assistência estudantil como bolsa alimentação, moradia estudantil e auxílio transporte, para assegurar a permanência dos estudantes cotistas. Propôs, ainda, a reformulação dos currículos incluindo elementos que fizessem referências à história da África e as contribuições dos negros para a formação social brasileira (p. 94).

Porém, tais sugestões ainda não foram efetivamente consideradas e implementadas pela instituição.

Após muitas discussões e pressões de vários setores da universidade, o reitor que havia sinalizado pela implementação da proposta original do NEAB, exclusivamente a cotas raciais, voltou atrás.

Assim, a proposta para o processo seletivo tradicional de 2007, que inclui o sistema de cotas, ficou configurada da seguinte maneira: 25% para negros, 25% para estudantes egressos de escolas públicas, além da criação de 02 vagas adicionais, sendo 01 vaga para índio e 01 vaga para pessoa com deficiência, condicionadas ao seu preenchimento. Caberia agora ao Conselho Universitário aprovar ou não a proposta (PANTOJA, 2007, p. 102)

Desse modo, a política de ações afirmativas foi aprovada na UFMA. Segundo a análise conclusiva de Pantoja (2007), esta política não foi somente um compromisso administrativo do reitor, “mas também uma bandeira a qual ele passou a defender...”. Ao longo de sua pesquisa, a autora aponta que o intuito do reitor da instituição foi “marcar sua administração como aquela em que se aprovou e implementou um programa de ações afirmativas na UFMA” (p. 130). O que hoje, sem dúvida, pode ser compreendido como fato histórico. Relata ainda que:

A iniciativa do reitor que culminou com a adoção de cotas para negros, índios, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas, partiu muito mais de **um cálculo político em termos das bases sobre as quais reconstruir a legitimidade da UFMA<sup>12</sup>**, até certo ponto erodida pelo novo regime de Estado-mínimo, e que políticas sociais e de assistência passam a ser de responsabilidade de ONG's e demais entidades parceiras do Estado (p. 130).

---

12 Grifos meus

Se este raciocínio é coerente, é importante perceber as consequências de tais cálculos políticos com relação ao ingresso e permanência do aluno cotista. Desde 2007, quais medidas que visem à assistência cotidiana a tais alunos foram implementadas?

Pantoja (2007) lembra que

O empenho do reitor da UFMA foi crucial não só para que a adoção de cotas fosse aprovada num espaço mínimo de dois meses de discussão com alguns membros do corpo docente dessa universidade, como também fosse aprovado por unanimidade no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Interessante, ainda, observar, que alguns professores que integram o CONSEPE haviam, em reuniões anteriores realizadas em seus conselhos de centro, se posicionado de forma contrária à adoção de cotas na UFMA. Entretanto, por uma questão de ligação política com o reitor, acabaram omitindo suas opiniões e votando pela aprovação da medida (p. 132).

Em função desta postura política de alguns dirigentes institucionais que omitiram sua opinião e dos comportamentos daí derivados, a UFMA formulou e instituiu sua política de ação afirmativa de modo bastante peculiar.

Encerrando sua pesquisa, Pantoja (2007) compara o processo de implementação desta política na UFMA com aquele realizado na Universidade de Brasília, lembrando que nesta instituição a política de cotas foi melhor debatida e assimilada junto à comunidade acadêmica, a partir de uma situação de discriminação sofrida por um aluno de doutorado em antropologia (Caso Ari<sup>13</sup>) que mobilizou a opinião pública.

Ao enfatizar que não se trata apenas de criar condições de acesso aos alunos cotistas, a pesquisadora aborda a necessidade de conquista política de ‘outros espaços da universidade’, como os programas de pós-graduação da universidade. Referindo-se aos gestores da UFMA, ela disse que os mesmos “revelaram, nesse processo, um desconhecimento da amplitude do processo. Revelaram também uma compreensão de que as ações afirmativas se encerram apenas no acesso a determinados espaços sociais e no direito a ter as mesmas oportunidades que os demais grupos sociais” (p. 133).

---

<sup>13</sup> Refere-se ao episódio ocorrido com Arivaldo Lima Alves, “negro, homossexual e baiano”, primeiro aluno negro a ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília, decorridos 20 anos de existência do programa. No primeiro semestre do curso este aluno foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias que foram questionadas. Alves poderia perder o curso de doutorado e lutou judicialmente por mais de dois anos pela revisão de sua nota, quando seu orientador conseguiu recorrer ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UNB e forçou o Departamento de Antropologia a mudar sua nota, aprovando-o na disciplina e possibilitando que o mesmo permanecesse no programa e concluísse o seu doutorado.

Compreendo haver aqui uma menção de que tais funcionários institucionais desconhecem e/ou desconsideram as particularidades históricas que representam desvantagens sócio-políticas e culturais para as pessoas negras.

Nunes (2011) investigou a forma como a Universidade Federal do Maranhão desenvolveu o seu sistema de cotas para negros. Procurou identificar as concepções sobre políticas de ação afirmativa e sistema de cotas para negros, por parte dos gestores selecionados e apreender o sentido político do sistema de cotas pela UFMA. Buscou, ainda, averiguar se a ideologia da meritocracia teve ressonância nos resultados dos rendimentos acadêmicos dos estudantes selecionados na pesquisa. O pesquisador, professor da UFMA e militante negro, relata que seu interesse por este objeto de estudo iniciou-se em 1996, com sua monografia de graduação intitulada “Reflexões sócio-político-pedagógicas dos vestibulares da UFMA (1990-1995)”. Estudou os concursos vestibulares da UFMA, pretendendo demonstrar que a política neoliberal influenciava a forma de realização de tais concursos e contribuía, ainda mais, para o afastamento das camadas populares e elitização da universidade. Segundo Nunes (2011), naquele momento, “nosso discurso foi no enfoque de classe social, mas também enfocávamos a questão racial de forma incipiente” (p. 22).

Em 2004, na sua dissertação de mestrado: “A Universidade e as Políticas de Ação Afirmativa ao Ensino Superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão”, o pesquisador continuou discutindo os vestibulares da UFMA, a partir do enfoque racial. Apontou, então, possíveis razões pelas quais a UFMA ainda não havia adotado o sistema de cotas para ingresso de pessoas negras, considerando que outras universidades públicas em estados com elevados percentuais de negros já o haviam feito, como Bahia e Rio de Janeiro. Refere que até estados com baixa população de negros, como o Paraná e o Rio Grande do Sul, já haviam implementado o sistema de cotas para negros, enquanto que o Maranhão (segundo estado com maior população de negros) não havia iniciado tal discussão. Este dado é contrário a menção feita por Pantoja (2007), que indica 2003 como ano de início das discussões acerca da política de ações afirmativas na UFMA. A partir de um questionário que levantava questões socioeconômicas além de questões sobre o posicionamento do aluno entrevistado com relação às cotas, o pesquisador realizou um perfil social de alguns alunos dos cursos de Direito, Medicina e Pedagogia<sup>14</sup>.

---

14 Nunes (2012) alega ter escolhido o curso de pedagogia por tê-lo cursado e perceber a baixa representatividade do aluno negro neste curso. Quanto aos outros dois cursos, ele refere que são comumente considerados cursos de ‘elite’, nos quais há

Após o desenvolvimento de um histórico da política de ações afirmativas na UFMA, Nunes (2011) faz análises e interpretações de entrevistas com diferentes gestores da instituição (Reitores, Pró-reitores de Ensino, Coordenadores dos Cursos de Direito, Medicina e Pedagogia) sobre o sistema de cotas para negros. Finalmente, realiza discussão acerca da meritocracia através de comparação dos rendimentos de estudantes que ingressaram na instituição pelo sistema de cotas, negro e escola pública, e universal.

O autor pretendeu mostrar que o sistema de cotas para negros não desqualifica, como muitos acreditavam, o rendimento dos estudantes. Afirma, ainda, que a UFMA não tem desenvolvido uma política de acompanhamento e avaliação da política do sistema de cotas para negros.

Nunes (2011) compara a implementação das políticas de ações afirmativas da UFMA com universidades de outros estados que têm elevada concentração de pessoas negras como Bahia e Rio de Janeiro (UFBA e UNEB, UERJ). Afirma que na UFMA a instauração deste processo foi tardia, considerando que o Maranhão é o segundo estado com maior concentração de pessoas negras (75,2% segundo o Censo do IBGE de 2010). Afirma, ainda, que “a UFMA saiu atrás de estados que não possuem uma população expressiva de negros, como Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo” (p. 137).

Em relação aos debates e discussões sobre as cotas promovidos pela instituição, o pesquisador declara:

Em nossa Dissertação de Mestrado, defendida em 2004, já apontávamos a ausência de discussões no âmbito interno da UFMA sobre as cotas para negros, visto que muitas universidades, mesmo que ainda não tinham aprovadas as cotas, mas já as discutiam. Considerávamos grave a inércia da nossa Universidade por esta[r] situada no segundo Estado mais negro do país, e ainda sequer tinha tomado a iniciativa em direção a isso. Acreditamos que nossa Dissertação veio dar muitas contribuições na criação do sistema de cotas na UFMA, pois, um dos membros de nossa Banca, o Coordenador do NEAB, incorporou muitas reflexões, inquietudes e sugestões descritas na concretização dessa política de ação afirmativa. Somente dois anos após termos defendido a temática por meio da referida investigação, a UFMA iniciou as primeiras discussões acerca do sistema de cotas para negros. A iniciativa partiu do NEAB que durante o ano de 2006 passou a discutir não só com a Reitoria que apoiava e era simpático[a] à política das cotas, como também discutiu com todos os centros de ensino (CCSo, CCH, CCET e CCBS).

O pesquisador enfatiza que sua dissertação serviu como instrumento para que o NEAB incorporasse ideias que haviam sido discutidas pelo mesmo na preparação de um projeto de política de ação afirmativa na UFMA.

Nunes (2004) afirmou que quando inseriu no seu questionário uma pergunta para que os alunos dos cursos de Direito, Pedagogia e Medicina se posicionassem acerca do 'sistema de cotas', ele estava trabalhando com expectativas futuras destes alunos, visto que tal política só seria implantada na UFMA em 2007.

Mesmo em sua tese de doutorado, Nunes (2011) privilegia as lideranças institucionais (Reitores, Pró-reitores, Diretores de centros, Coordenadores) que têm garantido o poder de fala, porém o aluno cotista figura na sua tese a partir de comparações de seus históricos escolares durante dois anos, a partir de critério de aproveitamento escolar (estudo transversal).

Penso que, sendo este ou não o caso, é importante que se possa alçar os alunos, particularmente cotistas, à condição de agentes de voz ativa, porque só assim se poderá ter uma compreensão mais satisfatória, e em primeira pessoa, daquilo que tem sido a experiência diária de convívio destas pessoas no campus universitário.

Silva<sup>15</sup> et al (2012), em uma análise de processos realizada por cinco universidades que aderiram às cotas, apontam que na proposta original de implementação da política de ações afirmativas na UFMA havia a menção à realização de um mapeamento étnico-racial de professores e alunos da instituição, além de a catalogação da produção bibliográfica sobre relações étnico-raciais, no período de 2005 a 2011. Porém, tais atividades não foram realizadas em função de corte orçamentário, sendo substituídas por debates, minicursos e mesas-redondas, que serviram de subsídios para elaboração do programa de ação afirmativa. Ao se referirem à aprovação das cotas na UFMA, Silva et al (2012) alertam que

Entretanto, a aprovação se restringiu às cotas percentuais, sem que os conselheiros se ativessem aos itens relacionados na proposta, que dizem respeito à permanência, tais como as alterações na chamada política de assistência estudantil e garantias de inclusão efetiva dos estudantes cotistas na vida acadêmica (p. 168).

---

<sup>15</sup> Líder do NEAB-UFMA



Ao concluir esta avaliação, (Silva et al, 2012) ponderam que a implantação de política de ações afirmativas “... além de reparar danos atuais e prestar contas à história, promove a inclusão, a integração e o convívio entre grupos diferentes no espaço acadêmico, firmando um compromisso com a valorização da diversidade e da pluralidade” (p. 165).

Percebo que na atualidade tal promoção da inclusão, integração e convívio entre grupos diferentes no espaço acadêmico se deu por força de lei. Para compreender melhor a qualidade deste convívio, é necessário ouvir, além dos alunos cotistas, protagonistas destas representações, também outros agentes do espaço acadêmico.

#### 4 SER COTISTA NA UFMA

Antes de iniciar as discussões acerca do Ser cotista na UFMA, parece-me importante identificar, situando sucintamente, os alunos cotistas a partir de suas condições históricas e sociais, para facilitar o acompanhamento e compreensão das trajetórias destes sujeitos. Compreendendo tais pessoas na condição de “estranhos” a este contexto, a UFMA, conforme a categoria estranho Frey (2003), já referida no capítulo 1, e que tentam se posicionar neste espaço, fazendo valer-se como sujeitos de direito, inicio a apresentação de tais protagonistas.

Mara e Kabenge são primos, ingressantes na UFMA em 2007, e não pertencem ao G7. As entrevistas com Mara e Kabenge foram realizadas em salas de aula da UFMA, respectivamente, em 26/03/2014 e 24/06/2013. Portanto, os dados aqui apresentados referem-se àquele momento da pesquisa. Creio ser importante as informações destes dois participantes, pois fizeram parte do primeiro contingente de alunos que entraram na UFMA, no ano de implantação das cotas raciais, o que permitiu fazer um contraponto com os alunos do G7, que entraram dois anos depois, em 2009.

Mara, 27 anos, mora com a mãe (médica), o padrasto (advogado) e um irmão de 15 anos, em um bairro de classe média de São Luís. Seu pai era pedreiro, já falecido. Ela sempre estudou em colégio particular. Ingressou na UFMA em 2007, na primeira turma de psicologia que possibilitou o ingresso de alunos através das cotas raciais. Antes disso, havia cursado um semestre de psicologia em uma universidade particular. Dentre os depoentes, ela é a única que está inserida na classe média alta. Ela tem somente o trabalho monográfico de conclusão de curso (TCC) como pendência para concluir sua formação. Disse que pretendia fazê-lo até julho de 2015.

Kabenge, 26 anos, é estudante de Psicologia – “fatorial”. Isso significa que ele faz várias ‘cadeiras’, disciplinas, em diferentes períodos. Ele também ingressou no curso de Psicologia em 2007, na mesma turma que Mara, e, segundo ele, estava cursando, naquele momento (1º. semestre de 2013) o equivalente ao 4o. período do curso de graduação. Portanto, apresenta um atraso considerável na integralização dos créditos, prevista para um mínimo de cinco anos, necessários para obter a certificação enquanto psicólogo. É o filho mais velho, em uma família de três filhos e mora em um Conjunto

Habitacional, situado na COHAB, com a mãe – Educadora Social, uma irmã, que estava grávida, um irmão e uma avó.

Sua irmã cursa Teatro e o irmão, Hotelaria, ambos na UFMA. Indagado se os irmãos também são cotistas, ele demonstra não ter efetivo conhecimento desta condição e disse que a irmã é cotista e o irmão ele não tem certeza, mas acha que não é. A casa em que moram é própria e a renda familiar é de aproximadamente um salário mínimo. Kabenge cursou todo ensino fundamental e médio em Escolas Públicas, selecionadas pela sua mãe como escolas públicas de qualidade, e localizadas no Bairro do Olho d'Água. Ele fez cursinho preparatório durante cinco meses para resgatar alguns conhecimentos e obter outros novos, que de outra forma não lhe teriam sido possível adquiri-los. Esta experiência o ajudou principalmente na redação.

Kabenge foi meu paciente em psicoterapia, e encaminhado por decisão de assembleia de professores, por considerarem que seu comportamento em sala de aula era de extremo isolamento pessoal e que tinha dificuldades no aproveitamento das disciplinas.

Ele chegou ao meu consultório, através de sua mãe, pessoa com a qual eu já havia trabalhado. Segundos seus professores, tinha dificuldades no relacionamento com os mesmos e com os alunos em sala de aula, além de aproveitamento escolar reduzido, decorrendo em prejuízos nos resultados de suas avaliações realizadas.

Em relação aos demais depoentes, eles compõem o grupo G7, e são, Eva, Tatiana, Renato, Priscila, Rosana, Selma e Simone.

Eva, aluna negra cotista, tem 27 anos, estava cursando o 'fatorial' de psicologia, naquilo que seria o equivalente ao oitavo período de curso. Ela reside em casa própria, no bairro Anjo da Guarda e a renda familiar é de dois salários mínimos. Tem 10 irmãos, porém mora somente com a mãe e uma irmã. Cursou todo ensino fundamental e médio em escola pública. Dentre os depoentes, ela parece ter maiores dificuldades de comunicação e expressão de seus pensamentos e percepções, além de ser bastante tímida. Porém, ao mesmo tempo ela parece conseguir explicitar melhor as suas emoções frente às vivências cotidianas, algumas vezes adversas. Ela é a primeira pessoa de sua família a acessar educação superior.

Ela trabalha, como estagiária, na secretaria de um programa de pós-graduação da instituição. Considera que, em função de pouco movimento e demandas de trabalho

neste programa, ela fica boa parte do tempo sozinha na sala, e assim pode utilizar-se de internet, aproveitando para esclarecer dúvidas que ficaram da sala de aula, ler os textos necessários para as discussões em sala com os professores, e estudar para as avaliações. Eva deverá cursar, em média, mais dois anos para conclusão de seu curso.

Tatiana, 24 anos, aluna negra, não é cotista. Ela é a única aluna do G7 que não ingressou na UFMA através das cotas, apesar de ter experienciado, como “treineira”, o ingresso na UFMA pelas cotas raciais, quando estava no terceiro ano do ensino médio, e ter passado inclusive na Banca de validação de opção. No ano seguinte, concorreu através do sistema universal e foi aprovada. Não pode concorrer às cotas raciais nesta ocasião, pois houve uma mudança nas regras do programa de cotas e, por ter sido aluna de colégio particular, não preenchia os requisitos necessários. Ela reside em casa própria, com seus pais, em um bairro de periferia e a renda familiar é de aproximadamente nove salários mínimos. Ela formou-se em fevereiro de 2015, e está trabalhando como executiva de vendas de uma empresa de cosméticos.

Renato, 23 anos, cotista negro, estava cursando o oitavo período de psicologia. Sempre estudou em escolas públicas. Mora em casa própria com seus pais e mais quatro irmãos e a renda familiar é de três salários mínimos. Ele realizou somente o primeiro ano do curso de Letras, na UEMA, antes de ingressar na UFMA. Concluiu o curso de psicologia, realizando o evento de colação de grau em fevereiro de 2015. Não está trabalhando no momento e tem buscado uma oportunidade para empregar-se como psicólogo em alguma Clínica de Psicologia. Ele é a primeira pessoa de sua família que tem formação superior.

Priscila, 24 anos, cotista social, sempre foi aluna de escola pública. Mora com seus pais e a renda familiar é de três salários mínimos. Em sua primeira tentativa de ingresso no curso de psicologia da UFMA, por cotas raciais, ela não foi aprovada por não ter alcançado o rendimento mínimo necessário nas avaliações. Assim, naquele ano (2008), ela ingressou no curso de História da UEMA, do qual desistiu quando ingressou na UFMA. Priscila também formou-se em fevereiro de 2015, é a primeira pessoa de sua família a possuir formação superior em instituição pública. Tem uma prima que está estudando em universidade particular, através de financiamento governamental.

Rosana, tem 24 anos, mora na Vila Embratel com seus avós. Seus pais moram em uma cidade do interior do Maranhão, e ela tem mais uma irmã. Estudou em escolas públicas. Trabalha na UFMA, mas diferentemente das outras duas amigas, Eva e Selma,

que são estagiárias, é funcionária administrativa em uma Pró-reitoria da UFMA, e sua renda familiar é de cinco salários mínimos. Também tem trabalhado na Secretaria Municipal de Saúde de São Luís - SEMUS, em cargo administrativo. Além disso, também está trabalhando em uma clínica psicológica, como psicóloga, visto que realizou sua colação de grau em fevereiro de 2015. Ela também é a primeira pessoa de sua família com formação superior.

Outra cotista negra é Selma, 25 anos, estagiária em um Programa de pós-graduação da UFMA, aluna do 8o. período do curso de graduação em Psicologia. Tem cinco irmãos e mora em uma casa, na periferia de São Luís, com mais dois irmãos, enquanto que seus pais moram em um propriedade rural. Deveria ter concluído sua formação no segundo semestre de 2014, porém ainda lhe faltam créditos em seis disciplinas, além da monografia de conclusão de curso, e deverá concluir o curso no primeiro semestre de 2016. Tem participado de um grupo de pesquisas no UNITI, Universidade Integrada da Terceira Idade, onde também realiza atendimentos. Sempre estudou em escolas públicas.

Simone, 22 anos, é aluna negra cotista, estava cursando o sétimo período de Psicologia. Mora com a mãe, professora aposentada do Estado, o pai, pedreiro, dois irmãos gêmeos e mais um irmão “de criação”. Os gêmeos tem 22 anos e o outro irmão tem 15 anos. Moram em casa própria e têm renda familiar de 3 a 4 salários mínimos. Cursou o Ensino Fundamental em uma escola particular – Providência. Os dois primeiros anos do Ensino Médio cursou em escola pública, e o último ano em escola particular - Êxitos, com a ajuda financeira da tia, pois nesse ano houve greve na escola pública e ela teria vestibular no final do ano. Portanto, entrou em uma escola particular, em agosto, para não perder o ano. Encerrado o Ensino Médio, fez mais seis meses de cursinho preparatório para o vestibular.

Simone estudou em escolas particulares na maior parte do tempo de sua experiência educacional. Demonstra ter maior facilidade de comunicação e expressão de suas percepções e pensamentos, quando comparada a maioria dos entrevistados. Ela também terá que realizar algumas disciplinas pendentes e a defesa de sua monografia para formar-se, provavelmente até o primeiro semestre de 2016.

Na análise dos depoimentos dos cotistas, privilegiei o discurso de Mara, pois compreendo que esta depoente tem uma trajetória diferencial, quando comparada aos demais depoentes que se articulam no grupo, denominado G7. Ela demonstra a

qualidade daquilo que Ciampa (1987) denominou de ‘sujeito emblemático’, ou seja, aquele que representa tendências antecipadas com relação a sua trajetória de vida.

Neste sentido, percebo que é significativo privilegiar sua trajetória de vida, contrapondo-a às trajetórias dos demais entrevistados.

Ciampa (1987) situa-se em uma perspectiva de psicologia social sócio-histórica, produzindo uma compreensão psicossociológica, a partir da categoria analítica identidade, pensada enquanto metamorfose. Assim, o autor utiliza-se da dialética marxista, pensando o sujeito como entidade dialeticamente constituída e atravessada pelas suas condições históricas e sociais, “produto-produtor” da sociedade. Compreende, então, que a partir de um “elenco de personagens”, o sujeito cotidianamente apresenta-se, se representando socialmente, como parcialidade-totalidade de si próprio, a partir de suas relações sociais, em movimento dialético.

Portanto, o sujeito social é visto como tese-antítese, afirmação-negação de si próprio, que se metamorfoseia buscando sempre uma “síntese precária” para sua condição existencial, a partir da negação da negação, ou seja, da negação daquilo que em si é negado.

A tese de Ciampa (1987) nega a naturalização do sujeito, efetivada por algumas perspectivas funcionalistas do pensamento psicológico, ao tomar de empréstimo o paradigma das ciências naturais, e tratar o fenômeno humano a partir do lugar de “natureza humana”, devolvendo-o ao lugar de “condição humana”, próprio das ciências humanas e sociais, que só pode se efetivar no homem quando ele está na lida com outros homens, portanto uma concepção de homem, desde sempre, e eminentemente social, sustentada pela noção de Ser, enquanto um constante ‘vir-a-ser’ de natureza inconclusa.

A condição de cotista na UFMA é sempre representada de várias formas e a partir de diversos ângulos pelos mais diferentes agentes deste contexto acadêmico. Assim, convém abordar inicialmente algumas percepções produzidas por outros agentes institucionais sobre os cotistas negros, e logo após apresentarei o cotista, por ele mesmo.

Ao encontrar-me com uma aluna branca, não-cotista, na biblioteca da UFMA, ela me perguntou quando eu voltaria a dar aulas para sua turma. Respondi que talvez em futuro breve, pois naquele momento estava realizando o meu doutorado. Expressando simpatia e interesse pela atividade que eu estava realizando, ela me perguntou qual era

o tema que eu estava pesquisando. Eu lhe disse que era a política de cotas para negros na UFMA e ela respondeu: “Ah, que legal professor. Mas vai adiantar alguma coisa a sua pesquisa, agora que eles já estão aqui dentro convivendo com a gente?”.

Apesar de esta ser uma aluna que participava das aulas demonstrando atividade crítica e interesse, a compreensão que ela relatou sobre a relação de importância na produção da pesquisa e a presença de pessoas negras no campus é limitada, e reducionista. Assim, ela demonstra acreditar que a produção de pesquisa sobre esta temática só teria valor se fosse realizada antes do ingresso de alunos negros cotistas na UFMA, entendendo que se tais pessoas já estão inseridas na instituição, fisicamente, nada mais precisará e nem deverá ser feito. Compreensão que parece corresponder ao que se tem percebido desde a inserção destes alunos na instituição, pois pouco se tem feito para analisar as condições de permanência destes alunos negros no campus.

Para a aluna, uma vez que a política já foi implantada, não há mais necessidade de se estudar o tema. Para mim, esse argumento expressa a perspectiva que tem orientado a efetivação das cotas, que desconhece que implantar cotas não se restringe à possibilitar a entrada na universidade, mas, enquanto filosofia de projeto, amplia-se ao apoio para que o aluno cotista possa permanecer neste espaço acadêmico, como já apontei no subcapítulo 3.2, ao me referir ao trabalho de Pantoja (2007). Para tanto, fornecendo apoio didático para diminuir as dificuldades educacionais que adquiriu durante sua trajetória escolar nas péssimas escolas públicas, para que tenha apoio financeiro que lhe garanta minimamente poder passar vários anos de sua formação sem um trabalho regular, além de garantia de transporte, alimentação e material didático etc.

Neste contexto, vale mencionar uma conversa que tive com um colega, também doutorando, na qual ele demonstrou interesse pela minha pesquisa. Dentre tantas outras informações que trocamos, eu lhe disse que, primordialmente, meu propósito era dar ‘voz ao alunos cotistas’ para que eles contassem em primeira pessoa, como era ser aluno negro cotista na UFMA. Ele, então, questionou se eu acreditava mesmo que eles teriam competência para dizer o que era a política de cotas na UFMA.

A partir disso, entramos em um embate epistemológico no qual eu tentava fazê-lo compreender que não se tratava de construir ‘verdades’ acerca de fatos históricos ou de ‘reconstruir’ a história de formulação e implantação da política de cotas nesta instituição. Tratava-se de compreender, não apenas os aspectos materiais, mas como alguns alunos

cotistas negros representavam simbolicamente sua experiência no campus, a partir da condição de cotistas.

Logo após, este colega me sinalizou haver entendido o que lhe explicara, mas me advertiu que ainda assim eu deveria, segundo ele, realizar uma configuração/contextualização muito precisa da história da política de cotas na UFMA, demonstrando ter compreendido que o objeto de pesquisa era a política de cotas. Enfatizou ainda que eu até poderia dar ‘voz aos negros cotistas’, desde que eu desse a ‘palavra final’, pois isso sim seria, em sua opinião, um exercício científico.

A compreensão a respeito daquilo que é o exercício científico, expressa por parte deste colega de programa, dá conta de que há somente uma possibilidade legítima desta realização, quando o pesquisador impõe sua palavra final. Para mim, uma postura objetivista, muito comum nas universidades, em que o pesquisador se considera o legitimador das ‘verdades’ estabelecidas. Posição que eu não comungo, como apontei no subcapítulo 1.1, quando me refiro às ideias de Maturana (1995), de que o pesquisador descreve sua experiência pessoal enquanto um observador de seu objeto de pesquisa. Contrariando esta posição do colega, para mim torna-se importante compreender o que os alunos cotistas pensam sobre as cotas e sua condição de cotista.

O estranho parece causar nestes agentes da comunidade acadêmica uma desconfiança quanto a sua competência de falar de si, por si próprio, e nesse sentido sou convocado, por um colega, a falar por eles na qualidade de alguém que teria maior competência para fazê-lo. Este mesmo estranho também é visto como aquele que, já acessou a instituição, portanto não há necessidade de compreensão de como tem se dado sua condição de permanência no campus.

Contrariando a tais crenças e situados os cotistas, protagonistas desta história, cabe então compreender como são vistos por alguns agentes institucionais da comunidade acadêmica, e como veem a si próprios, a partir do ingresso na UFMA. Assim, prossigo nesta compreensão da constituição subjetiva dos alunos cotistas, a partir das significações sociais que se lhes apresentam. É importante perceber como cada um deles atribui sentido à condição de cotistas, mas não qualquer tipo de cotista indeterminado, porém aqueles que constituem determinado grupo étnico, negro.



#### 4.1 “*Eu achei que nós não seríamos esquecidos*”: as cotas e os cotistas

Desse modo, e inicialmente, acredito ser importante compreender como os alunos cotistas negros analisam e interpretam, cotidianamente, as cotas e sua condição de cotistas negros na UFMA, produzindo suas representações sociais, que lhes têm possibilitado objetificar, subjetivando, tais vivências no campus acadêmico. Cabe aqui, portanto, compreender a qualificação que o estranho faz a respeito das cotas e de si próprio.

Ao ser questionada a respeito da principal razão pela qual as cotas foram instituídas, Mara respondeu que era para o negro ter um espaço. Complementou dizendo:

Péra aí, deixa eu formular melhor. Era dar oportunidade de o negro mudar de classe social. Inicialmente eu acreditava que seria isso. Porque a forma... a política mudou depois de dois anos, mudou para classe social e negro. Então, acho que para dar esta oportunidade de eles saírem do... nós sairmos do subemprego, de todo negro só poder ser serviços gerais, assim... e ter oportunidade de ter o ensino superior para conseguir novas oportunidades de emprego.

É interessante a fala de Mara – “...acho que dar oportunidade de **eles saírem** do... **nós sairmos** do subemprego...”<sup>16</sup>. Ela, ao se referir ao negro, se utiliza do pronome “eles” e, em seguida se corrige, empregando o pronome “nós”. Como descreverei mais abaixo no subcapítulo 5.2, Ferreira e Camargo (2011) apontam como as pessoas negras tendem, principalmente as que se percebem com status social mais elevado, a ser colocadas e se posicionam no outro grupo – brancos. Demonstram dificuldade em se assumirem como negros, como já mencionei no episódio descrito na Introdução, que se refere a empregada doméstica de minha casa, que evita tomar sol para não ficar “mais preta”, além de se recusar a reconhecer-se como pessoa negra.

Mara enfatiza o propósito das cotas enquanto possibilitador de mudança de classe social das pessoas negras, permitindo que tais pessoas (“eles/nós”) saiam da condição

---

<sup>16</sup> Grifos meus.

de subalternidade e possam empregar-se em funções de melhor qualificação, para além de “serviços gerais”. Além disso, Mara demonstra insatisfação em relação aos critérios e procedimentos adotados pela UFMA para avaliar e decidir pelo ingresso dos alunos cotistas. Disse ter enviado uma foto 5x7 e uma carta à Comissão de Validação para seu acesso pelas cotas. Às gargalhadas, ela comentou que teve que escrever uma carta declarando o porquê era negra e porquê deveria passar pela política de cotas. Assim como ela, seu primo teve que escrever esta carta, segundo ela: “*Carta Cor* (gargalhadas). *Engraçado*”.

Ela, e outros cotistas como Kabenge, Renato, Eva, Selma e Priscila não concordam com a forma e os procedimentos adotados pela UFMA para ingresso dos alunos cotistas. Relatam que os alunos cotistas podem ser identificados no atual processo e acabam sendo rotulados pelos demais colegas como pessoas ‘incapazes’ ao ingresso pelo sistema universal, assim teriam sido ‘ajudados’ por serem pessoas de capacidade inferior. Sugere que tais ideias decorrem da concepção de meritocracia, que já apontei no subcapítulo 3.1, ao citar Nunes (2011), que serve de base a muitas críticas contra a política de cotas raciais e será analisada com maior profundidade em parágrafos abaixo.

Tatiana, aluna não cotista, compreende as cotas como um sistema que vem para “sanar aspectos pontuais” da educação que tem sido oferecida pelo governo, que deveria ser eficaz, mas não o é. Entende que a política de cotas é “uma reserva garantida” de vagas em cursos universitários para uma determinada parcela da população, “como pessoas que estudaram em escolas públicas, negras, pardas e indígenas”.

Ela expressa pensamento diferente de todos os outros depoentes, ao incluir neste segmento de cotistas, aquelas pessoas que seriam “pardas”, além de negros e indígenas. Seus colegas demonstram compreensão de que, para acessar as cotas raciais, a pessoa precisa ter a cor da pele negra.

Apesar de ela compreender que as cotas têm que ser uma medida temporária, afirmou que a principal razão de existência das cotas é o desenvolvimento da igualdade social. Compreende que “se o nível da população de baixa renda com acesso ao ensino universitário era baixo, o nível da população negra, de baixa renda, com acesso à universidade era gritante, alarmante, de tão pouco”. Conclui que é inadmissível segregar pessoas por “classes” e “etnia”, e então algo foi feito, as cotas.

Além disso, Tatiana considera que a reparação de um dano social não é a única função das cotas, mas “também a reparação e mascaração de uma omissão de sucessivos governos que não estão dando desenvolvimento educacional apropriado a maioria da população, para que se possa ter condições de exercer a tão sonhada igualdade, garantida na Constituição”.

Ela demonstra maior conhecimento crítico à respeito das cotas, quando se refere ao argumento da “tão sonhada igualdade, garantida na Constituição”. Sugere ainda ter conhecimento de que sucessivos governos não atentaram para o desenvolvimento educacional público, de baixa qualidade, oferecido a maior parcela da população brasileira.

Apesar de ter sido impedida de ingressar pelas cotas raciais em função de reajuste feito na política da UFMA, Tatiana concorda que esta reformulação deveria ter ocorrido e que melhorou o sistema de cotas. Ela não pôde se utilizar das cotas em função de ter sido aluna de escolas particulares e ter renda familiar superior ao exigido. Ainda assim, disse compreender que estas reformulações acabam garantindo um melhor uso das cotas, por parte daqueles alunos que delas realmente precisam.

Eva, ao discutir sua compreensão desta ação afirmativa declarou: *“Eu acredito que foi um meio que eles conseguiram para que pudessem inserir pessoas que estavam excluídas da sociedade... de poder participar de uma faculdade”*. Ela constrói uma compreensão que remete a uma política voltada à inclusão de pessoas negras no ensino superior, para ajudar os excluídos, favorecendo o acesso social de tais pessoas.

Segundo ela, não houve qualquer problema para ser reconhecida como negra frente à UFMA, pois sempre se considerou negra. Assim, além de realizar a prova de ingresso para a instituição, enviou sua foto e não passou por qualquer outro procedimento para ingressar na universidade.

Mara tem a mesma opinião, porém vai mais além: *“A gente entrou e nós estávamos ali... éramos alunos e... ponto final”*. Demonstra falta de apoio da universidade e do próprio grupo negro. Assim, a política de cotas da UFMA lhes sugere uma tentativa de compensação histórica e das condições sociais, econômicas, educacionais atuais, mas na verdade somente coloca pessoas negras na universidade e, uma vez lá dentro, elas têm que seguir a “meritocracia”. Uma contradição, pois as cotas foram criadas por

questionarem a tal meritocracia, pois os negros competem com condições diferentes daquelas que as pessoas brancas têm.

Quanto à Renato, antes de entrar na UFMA, compreendia que as cotas eram uma maneira “mais fácil” para que o negros pudessem entrar na Universidade. A partir de seu ingresso na instituição, disse que passou a compreender que tinha uma visão reduzida sobre as mesmas e que esta visão se ampliou.

Atualmente, compreende que as cotas vêm para beneficiar pessoas pobres e negras, porém, em função da forma como foram instituídas, o trabalho que se tem realizado ainda não é o mais adequado e precisa ser melhorado.

Afirmou ter entrado pelas cotas raciais, mas tem amigos que são mais negros que ele, estão inseridos em famílias negras e ainda assim ficaram “de fora”, pois tiveram que concorrer pelo sistema universal. Estes amigos até questionaram a instituição quando seus nomes não apareceram nas listas de ingressantes nos cursos da UFMA, porém nunca tiveram uma resposta institucional.

Estas situações sugerem inicialmente um deslocamento destes alunos negros neste campo de poder, a partir de a posse de vagas que lhes estão reservadas via política pública, como ressalta Mara – “...nós saímos do subemprego, de todo negro só poder ser serviços gerais”.

Demonstram assunção de poder e crítica quanto à disputa pelas vagas reservadas às pessoas negras. Além disso, ressaltou que cinco participantes, em função da maneira em que são selecionados, se sentem rotulados pejorativamente pelo fato de serem cotistas, pelos colegas e professores, o que desenvolvo posteriormente.

Outro aspecto que creio ser importante apontar partiu do discurso de Simone. Ela demonstrou muita indignação com a possibilidade de uma candidata albina ser aprovada pelas cotas raciais, pois ela a considerava branca, portanto demonstrando a concepção de que raça se refere à cor da pele.

Registro aqui uma matriz discursiva, propiciadora de compreensão das representações produzidas pelos depoentes, a partir da condição de portadores de rótulo de “cotistas negros”, o que os faria serem percebidos enquanto agentes inferiores no espaço acadêmico. Assim, prossigo nesta direção, buscando em Bourdieu os subsídios teóricos para análise e interpretação destas representações.

Compreendo que há aqui um sistema de disposições dos agentes interdependentes do espaço acadêmico, que configura uma estrutura social, enquanto

realidade objetiva e transcendente a estes agentes, e que engendra uma realidade subjetiva, incorporada ao processo de vivência das experiências e práticas do cotidiano (Bourdieu, 1983). Assim, os agentes “cotistas” deste campo são representados e, se representam, como aqueles que têm capital cultural e econômico inferior aos agentes “não-cotistas”, os “universais”, construídos filosofica e intelectualmente como sujeitos ideais, “puros”, portadores de um saber absoluto, que os permitiu ingressar na instituição, sem utilização de cotas. Os “universais” também são os agentes que têm detido o poder neste campo, ao longo dos anos, portanto, estão alocados em uma posição superior na hierarquia de posse de capitais.

Desse modo, a partir da noção de *habitus*, enquanto sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis, que funcionam na condição de princípios geradores e organizadores da prática, entendo que os agentes deste espaço acadêmico têm realizado cotidianamente suas lutas e disputas por poder, perpassadas pela condição de alunos cotistas versus alunos não-cotistas.

Bourdieu (1992) compreende que este sistema de tendências incorporadas pelos agentes, disposições, além de decorrerem da especificidade do processo de socialização de cada agente, de forma mais objetiva, também contam com as particularidades da inserção social destes, a partir de alguns campos (intelectual, científico, religioso, etc.) que presidem as suas práticas sociais. Para o autor, as disposições são estruturadas e, também, estruturantes, pois determinadas através das condições sociais mais estruturais, que estão presentes no processo de socialização dos agentes e, concomitantemente, influenciam nas determinações de práticas desses agentes.

Ressalta que os *habitus* representam a incorporação de capital cultural, nos seus conteúdos, e, portanto, já se configuram enquanto recursos de poder, visto que tanto o capital cultural quanto o econômico são desigualmente distribuídos pela sociedade. Desse modo, os *habitus* são constituídos enquanto princípios de arbítrio cultural, particularmente a partir de sua compreensão de cultura prática. Consequentemente, a evolução estratégica aciona uma lógica prática entre a acumulação de capital cultural e a legitimidade social, a partir de um sentido e saber práticos.

Desse modo, a associação entre as noções de representação social e *habitus* permitem ultrapassar o caráter individual daquilo que é informado pelos depoentes durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais aos quais os depoentes pertencem. Bourdieu (1992) sublinha a importância das pesquisas

empíricas na produção de conceitos. Nesse sentido, “as estruturas sociais e as estruturas internas da subjetividade são compreendidas como estados da mesma realidade, isto é, como história coletiva que se inscreve, simultânea e indissociavelmente do indivíduo” (ANTUNIASSI, 2009, p. 68).

Kabenge disse não concordar com o raciocínio de seus colegas de sala de aula, pois não considera que foi ajudado em seu ingresso no curso de graduação da UFMA e, ao invés disso, recebeu uma ‘vantagem’ ao concorrer dentro de um grupo específico, composto somente por alunos negros. Tal compreensão aproxima-se mais daquela expressa por Tatiana.

Priscila, cotista de escola pública – cotas sociais, tentou ingressar na UFMA em 2008 pelas cotas raciais, mas não foi aprovada. Ela considera que não havia estudado o suficiente para obter sua aprovação. Em função disso, naquele mesmo ano ela concorreu ao vestibular para o curso de História na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) e foi aprovada. Ela sabia que a concorrência no curso de Psicologia era maior.

Renato também havia sido aprovado no vestibular da UEMA para o curso de Letras, antes de iniciar o curso de graduação na UFMA. Porém, naquela ocasião ele ainda não havia concluído o ensino médio e a instituição não quis permitir seu ingresso. Ele conheceu outra aluna, que estava na mesma situação que ele, cujo pai iria iniciar um processo na Justiça para que ela pudesse ingressar no curso de Letras da UEMA, através de mandado judicial. Ele relatou a esta colega que não tinha condições financeiras para dar entrada em um processo judicial e a mesma pediu cópias de seus documentos, pois ela os entregaria ao seu pai, que se incumbiria de tal processo e despesas. Assim foi feito e Renato passou a cursar Letras na UEMA.

A partir desta experiência educacional em comum, na UEMA, entre Priscila e Renato, eles comparam as formas como as duas instituições, UFMA e UEMA, implantaram e mantêm seus processos de ação afirmativa através de reserva de cotas, e consideram o processo da UEMA mais adequado, pois resguarda a identidade do aluno cotista. Disseram ter preenchido um questionário na UEMA, em que solicitaram as cotas para negros e que, depois disso, a própria instituição tratou estes dados internamente, mantendo no anonimato, o fato de eles serem cotistas. Tanto Priscila quanto Renato não conseguiram conduzir as duas graduações ao mesmo tempo, e quando ingressaram na UFMA abandonaram os cursos de graduação na UEMA.

Eles também informaram ter conhecimento da ilegalidade de cursarem duas graduações públicas, ao mesmo tempo, mas disseram que vários de seus colegas o fazem, assinando uma declaração falsa de que não têm outro vínculo com instituição pública. A este respeito, pude questionar alguns destes alunos com duplo vínculo em instituições educacionais públicas, e eles disseram considerar que esta é uma forma que encontraram para “ampliar mercado de trabalho”, depois da formação. Tais alunos são bastante ausentes às aulas e datas oficiais de realização de avaliações, pois têm que se desdobrar entre as atividades e exigências de dois cursos de graduação, muitas vezes localizados em pontos extremos da cidade.

Kabenge compreende que a política de cotas “é um projeto para facilitar a adesão de classes, mais favoráveis ao ensino superior”. Solicitado a descrever tal compreensão de maneira mais pormenorizada, ele disse:

pelo que tenho ouvido falar: o número de negros e indígenas, o número de pessoas de baixa renda, era pequeno no ensino superior. A ideia disso é aumentar esse número, facilitar mais o ingresso, o acesso às vagas e igualar mais esse número com as classes mais altas. A ideia que eu peguei disso, foi isso. (KABENGE).

A interpretação que ele faz das cotas resume-se àquilo que ouviu falar sobre a inexpressiva presença de negros e indígenas, de baixa renda, nas salas de aulas das universidades públicas. Resume-se a juntar em um mesmo espaço acadêmico pessoas que, até então, não estavam ‘aderidas’ (inseridas), por estarem separadas (excluídas) em função de sua classe social. Referindo-se aos realizadores das cotas, Kabenge anuncia “eles” diversas vezes e, questionado sobre quem são eles, responde que é o governo, são os governantes.

Menciono que este é o segundo depoente, além de sua prima, Mara, que afirmou ter tido contato com os movimentos negros, CCN-MA, e que participou de algumas discussões no grupo de pesquisa do NEAB. Portanto, as representações que ele constrói, neste momento, a respeito desta política pública, em certa medida estão destituídas de crítica, que em tese ele teria acessado através do NEAB e CCN-MA. Assim, ele relaciona exclusivamente o governo como promotor das cotas, ignorando a participação dos movimentos sociais nesta conquista política.

Renato e Priscila disseram que, na UFMA, os dados de opção e ingresso pelas cotas mantêm-se registrados no cadastro de identificação de cada aluno e, a qualquer

momento em que necessitem de um documento, seja para solicitar disciplinas a serem cursadas ou outro qualquer documento, o cabeçalho de identificação do aluno exibirá sua condição de cotista.

Por fim, segundo eles, os colegas de sala de aula acabam identificando aqueles alunos que ingressaram na instituição pela reserva de cotas e eles passam a ser discriminados como pertencentes a uma condição de 'inferioridade'.

Rosana considera que a política de cotas vem possibilitar o acesso de "uma minoria no país às universidades públicas". Pondera não ser possível alcançar uma seleção igualitária para ingresso das pessoas nas universidades públicas, pois a educação está distante de ser "aplicada" da mesma maneira, a todas as pessoas. Portanto, ela acredita que as cotas vêm para colaborar no sentido de favorecer a acessibilidade daqueles que comumente estão excluídos.

Há um fato bastante significativo que pode ser correlacionado a esta questão e que diz respeito a aluna, Amanda, de aparência branca, que ingressou na mesma turma destes alunos cotistas através das cotas para negros. Apesar desta aluna não fazer questão de divulgar sua condição de cotista negra, eu mesmo não o sabia, os depoentes da pesquisa têm conhecimento e se incomodam com tal condição.

Esta aluna em questão demonstra transitar com bastante desenvoltura pelos subgrupos brancos da sala de aula. Além disso, é uma aluna crítica e participante durante as aulas, que sempre se envolvia nas discussões e debates, produzindo argumentações pessoais com relação aos conteúdos discutidos.

Esta prática não é comum a nenhum dos alunos cotistas desta mesma turma, excetuando-se a pessoa de Mara, que era de outra turma, e que também tinha um posicionamento crítico e participante durante as aulas, nas poucas vezes em que ela comparecia e permanecia até o final da aula.

A compreensão possível com relação à aluna cotista negra, de aparência branca, é aquela que aponta a ocorrência de "preconceito de marca" como discutido por Nogueira (2007), em que a aparência branca desta aluna lhe possibilita se fazer identificar e ser identificada como pessoa branca, independentemente de suas origens familiares.

Alguns alunos negros cotistas não percebem tal aluna como uma pessoa negra e afirmam que ela recorreu a esta matriz identitária, por parte de seu pai, somente para ter



acesso às cotas, mas ainda consideram que ela se comporta na sala de aula como pessoa branca. Ou seja, os relacionamentos frequentes desta aluna são com outras colegas brancas de sala de aula, enquanto que os alunos negros cotistas se relacionam muito mais entre si.

Outra situação singular é a maneira como Priscila parece ser percebida no G7. Alguns de seus componentes nem se lembram que ela é cotista, esta condição parece não ter relevância e eles informaram em vários momentos que ela não era cotista.

Ela se apresentou dizendo ter se utilizado de estratégia para ingressar na universidade, pois em uma primeira tentativa havia concorrido com pessoas negras e não logrou êxito. A partir de aí, colegas lhe disseram que seria menos concorrido se ela tentasse ingressar nas cotas para alunos de escola pública, cotas sociais.

Priscila disse ter raciocinado que se ela iria concorrer somente com alunos de escolas públicas, ela só teria que ser melhor que eles e para isso teria que estudar mais do que havia estudado antes. Ela é reconhecida no G7 como alguém que tem um potencial superior aos demais, é qualificada como sendo muito inteligente. Essa aluna disse ter estranhado as pessoas que optam pelo curso de psicologia, quando comparadas àquelas do curso de história, pois comumente são pessoas que buscam afinidades entre si, a partir do status social que possuem e, assim, na sua percepção o curso de psicologia torna-se 'elitizado'.

Tive a oportunidade de participar da banca de defesa de monografia de alguns dos alunos cotistas e, realmente, a capacidade de articulação e construção do conhecimento demonstrados por Priscila, seja na apresentação de sua monografia ou na qualidade da escrita, surpreende qualitativamente quando comparada aos demais. O desempenho e participação que ela demonstrava em sala de aula também a colocavam em lugar de distinção junto aos outros colegas do grupo.

Eva demonstrou indignação ao constatar que a banca de validação de opção, como cotista negra, havia aprovado uma moça "*virada na cor*" (de pele mais clara que a sua), que também concorria às vagas pelas cotas raciais. Acerca deste episódio, a entrevistada disse considerar este fato um absurdo, pois "*eles estão pegando uma vaga que é nossa*".

Paradoxalmente, este discurso da aluna cotista negra reproduz o discurso de parcela relevante do grupo de pessoas brancas, ao criticarem a implantação da política

de ação afirmativa, via reserva de cotas. É deste modo, também, que ocorre o relato, realizado no primeiro capítulo e o sentimento expressos por uma aluna branca, não-cotista, que atribuiu o fato de um amigo seu, mais inteligente que ela, não ter ingressado na UFMA, pois sua vaga teria sido subtraída com a política de cotas. Este episódio também já sugere uma apropriação das cotas, na qualidade de objeto de uso e reserva, por parte do grupo negro.

Questionada acerca **do que é a política de cotas**, Mara procura se situar dizendo que primeiro devemos pensar no que ela diz que é. Afirmou ter lido pouco a este respeito e portanto alegou *“Eu não estava inteirada, eu queria entrar em um número específico para cotistas negros”*. Declarou, *“Eu pensei, bom então se tem uma parte para mim, deixa eu me aproveitar desta parte”*.

Ela afirmou não saber exatamente o que havia lido sobre as cotas, mas ao ingressar na UFMA percebeu que a situação que encontrara ali não era a mesma que havia imaginado e, então, começou a criticar bastante os dirigentes da instituição. Citou:

Por exemplo, o D. que eu achei que fosse dar uma... uma... acolhida, né, de uma certa forma. Não teve nada disso, e aí eu fiquei assim... poxa... É, eu entrei. Eu reclamei isso no primeiro, no segundo, no terceiro período, mas também não fiz nada, né?.

A condição de desinteresse e desconhecimento com relação à política de cotas não é exclusividade de Mara, pois todos os outros oito informantes também não se interessaram em ler sobre o assunto para saber do que se tratava. Eles demonstram não ter qualquer conhecimento a respeito do projeto de cotas implementado na UFMA, com o apoio do NEAB. Mara e Kabenge foram os únicos informantes que estabeleceram uma associação entre o NEAB e a política de cotas.

Mara relatou que, além de reclamar, não fez mais nada. Segundo ela, passaram-se o primeiro, segundo e terceiro períodos de formação e o “NEAB” e os *“responsáveis pelas discussões das políticas de cotas que trabalham na UFMA”* não a procuraram e nem as outras pessoas cotistas, que ela conhece. Concluiu: *“Eu lembro da gente ter sido procurado para fazerem pesquisas, só. Mas, o programa mesmo, eu não sei se eles se lembraram de nós”*.

Mara também acreditava que, em função da existência de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) na UFMA, os cotistas seriam procurados para esclarecimentos e apoio à respeito do funcionamento e acompanhamento da política de cotas.

Enfatizou que o NEAB ocupava uma sala no mesmo corredor da psicologia, onde ela e sua turma ficavam, e isso a fazia pensar que a qualquer momento funcionários da universidade entrariam porta adentro para auxiliá-los e esclarecê-los. Ela parece confundir o NEAB, um grupo de pesquisa, com a estrutura da UFMA.

Disse ter feito várias críticas com relação às cotas e pedidos de apoio à universidade durante os três primeiros semestres de seu curso, e não foi atendida em suas reivindicações, depois disso, disse que não fez mais nada, resignando-se.

Mara demonstrou alguma atividade política logo que ingressou na UFMA, buscando informar-se, com aqueles que ela julgava responsáveis pela política de cotas. Naquele momento, ela queria compreender do que se tratavam as cotas, qual era a sua finalidade e em que estas lhes seriam úteis. Demonstrou entendimento de que ter acessado o ensino superior não era suficiente, e buscava um assessoramento e acompanhamento para a sua trajetória educacional, visto que ela pertencia a primeira turma de seu curso, que havia se utilizado deste recurso para ingressar na instituição. Ainda assim, sua condição reivindicativa permaneceu durante os três primeiros períodos de curso de graduação, quando ainda demandava um posicionamento por parte da instituição, depois ela parece ter se voltado para o seu projeto singular, acomodando-se às ações e medidas proporcionadas pela UFMA aos seus alunos cotistas.

Relatou que havia dez vagas para serem preenchidas por cotas na sua turma e que, somente sete, foram preenchidas. Reiterou desconhecimento com relação ao objetivo efetivo da políticas de cotas, ação afirmativa, dizendo ter lido depois no jornal que a intenção era dar espaço no ensino superior aos alunos negros que usufruíam de pouca representatividade e ficavam destinados às funções de 'serviços gerais'.

Relembrou que havia uma banca de entrevista para comprovação de que eles eram negros e que naquele momento inicial de seu ingresso na UFMA, final de 2006, segundo ela, as cotas eram destinadas aos afrodescendentes.

De fato, havia uma divisão das cotas em 50% destinados para negros e os outros 50% destinados para alunos oriundos de escola pública, como ficou respectivamente nomeado, cotas raciais e cotas sociais. Além disso, destinou-se uma vaga para deficiente físico e outra para pessoa indígena, condicionadas ao seu preenchimento.

Mara não foi convocada para banca de validação de opção, apenas havia enviado uma foto 5x7 e uma carta na qual explicava porque se considerava negra e porque

achava que merecia uma cota, assim foi aprovada para as cotas, mesmo pertencendo a classe média alta e tendo estudado sempre em escolas particulares, o que não eram critérios para admissão do aluno negro naquele momento de implantação da política.

Dois anos depois (2009), as cotas passaram a ser destinadas a afrodescendentes oriundos de famílias com baixa renda, dependendo de comprovação documental de tal condição. Mara considera que esta mudança não foi adequada, pois para ela, independentemente da estratificação social, a pessoa negra sofre preconceito e discriminação raciais, através de estereótipos.

Observo que, para Mara, a política de cotas se reduziu a garantir o ingresso dos alunos negros na instituição e que, depois que estavam dentro, permaneceram por sua própria conta e risco... em suas palavras: “*foram esquecidos*”.

A propósito do desconhecimento do projeto da UFMA, estes alunos cotistas entrevistados ignoram que tal projeto propunha, além do ingresso deles na instituição, a sua adaptação e manutenção neste lugar. Assim, estava previsto no projeto original a realização de um mapeamento étnico-racial de professores e alunos da instituição, além de a catalogação da produção bibliográfica sobre relações étnico-raciais, no período de 2005 a 2011.

Além disso, também estava prevista a inclusão destes alunos cotistas em campos de pesquisa sobre as matrizes históricas africanas na constituição do povo brasileiro e questões afrodescendentes, como racismo e desigualdade social, criação de bolsas a título de assistência estudantil para subsidiar despesas com estudos, alimentação, transporte e moradia dos mesmos.

A única depoente que faz alguma menção a tais subsídios, é Rosana, funcionária da instituição, e que relatou ter ajudado muitos de seus amigos, inclusive aqueles brancos e que precisavam deste tipo de auxílio, a partir de conhecimento que ela tem sobre “seleção de bolsas de auxílio permanência”.

Mara afirmou ter a compreensão de que, “*As cotas eram algo de separar, porque é isso, né? Escolher vagas, deixar vagas, que sejam para pessoas negras, no caso eu como cotista...*”.

A partir de anúncio visto na TV, declarando que a UFMA havia aderido à política de cotas para negros, ação afirmativa, “*eu achei que nós não seríamos esquecidos*.”

*Então, a gente entrou e não teve isso mesmo. A gente entrou e nós estávamos ali, éramos alunos e ponto final*". Prossegue, dizendo que sua turma foi a primeira do curso de psicologia a utilizar o mecanismo de reserva de cotas, portanto ainda não havia nenhuma referência prática instituída quanto às formas de lidar com os alunos cotistas no dia-a-dia. Isso a faz pensar que foram tratados pela instituição como quaisquer outros alunos, independente de terem acessado a universidade, através das cotas.

A processualidade aqui deflagrada me faz pensar que, contrariamente à ideia inicial de inclusão das pessoas negras na universidade, o que na prática pode ter se instalado foi um processo de tentativa de assimilação por parte dos alunos negros cotistas dos princípios da já tão discutida "meritocracia" branca.

Questionada a respeito da política de cotas, Mara afirma que nunca sentiu necessidade de estudar o assunto, nunca se interessou e nem teve curiosidade de saber. "Às vezes, a gente, negro que entrou pelas cotas, escuta muitas bobagens das pessoas, como: ah, eu estudei e entrei pelo universal, você só entrou por causa das cotas". Ela disse perceber esta reação dos alunos não-cotistas como manifestação de preconceito, mas não se deixa afetar por isso. Compreende as cotas como um "meio que o governo encontrou para facilitar a entrada dos alunos negros na Universidade, buscando equiparar o número de brancos e negros no ensino superior".

Afirmou ser contrária e ao mesmo tempo favorável a esta política, pois compreende que a pessoa negra fica rotulada como incapaz, como aquela que não consegue, então 'o governo vai dar'. Disse que o correto seria o governo investir na qualidade da escola pública, assim todo mundo teria condições iguais de acesso ao ensino superior. Afirmou, ainda, que o próprio negro é quem se discrimina e sente-se inferior. Disse acreditar que a pessoa tem que ter os seus valores dentro de si e acreditar em si própria. Como já foi discutido por Ferreira (2000); Ferreira e Camargo (2011), não é somente a pessoa branca quem discrimina o negro, mas também a pessoa negra se discrimina, como afirmou Mara, pois todas as pessoas, sejam brancas ou negras, se apropriam dos mesmos valores veiculados na sociedade, neste caso valores negativos associados aos negros. Ela sugere compreender que o próprio negro é responsável pela discriminação que sofre. Além disso, sua ideia de que "a pessoa tem que ter os seus valores dentro de si e acreditar em si própria", sugere uma autodeterminação de valores e crenças, não levando em conta que tais determinações são desenvolvidas

socialmente, como esta pesquisa tem sugerido. Portanto, parece tratar-se de uma processualidade complexa e não uma simples questão de escolha pessoal.

A partir de então, ela considera que a sociedade pensa que os negros têm menor capacidade que os brancos para entrar na Universidade e que, se não fosse assim, eles não entrariam, a não ser pelas cotas raciais.

Selma compreende que as cotas vêm para facilitar o acesso da pessoa negra à educação, pois desde a sua infância sempre percebeu o maior número de pessoas brancas na sala de aula, do que negras. Disse que no ensino médio não foi diferente, durante o terceiro ano só havia, na sua sala de aula, ela e mais cinco negros, os demais alunos eram todos brancos. Sempre percebeu haver uma divisão muito grande entre negros e brancos na sua experiência escolar, representada pela maior proporção de alunos brancos na sala de aula. Ela tem cor de pele escura, e disse que sempre se identifica como pessoa negra e, às vezes, alguém tenta corrigi-la dizendo que ela é morena, eufemismo brasileiro que pretende ser politicamente correto para se referir à pessoa negra, como discutido em Ferreira & Camargo (2013). Ela não aceita isso, pois aprendeu desde cedo, com sua mãe, a valorizar a sua cor, e então ela ama a cor de sua pele.

Alguns dos depoentes, como Simone, Selma, Eva, Renato e Priscila, compreendem que há uma demarcada diferença entre sua trajetória educacional de ensino médio e o superior, apontando que no ensino superior são eles próprios quem deverão conduzir os seus projetos de formação profissional, enquanto que no ensino médio eles comumente são assessorados e acompanhados de perto por seus professores. A expressão deste raciocínio sugere uma certa forma de tutela do professor no processo de ensino-aprendizagem, durante o ensino médio, e que se perderia na formação superior. Ainda que estes depoentes também tenham apontado para a pouca qualificação de seus professores de ensino médio.

Desse modo, compreendo que há danosas implicações neste processo de assimilação da “meritocracia”, por parte dos alunos negros cotistas, pois ela está baseada na crença de que os alunos de ensino público superior conquistam suas possibilidades de ingresso e permanência nas instituições públicas, única e exclusivamente por méritos próprios. Elementos como a qualidade do ensino ao qual os alunos tiveram acesso durante sua trajetória educacional, as várias formas de ensino

‘apostilado’, os acessos pedagógicos, culturais e financeiros, entre outros, tornam-se irrelevantes nesta compreensão.

Assim como o fato de que a avaliação, construção e mensuração daqueles conteúdos e conteúdos tidos como os mais importantes para compreensão de capacidade/incapacidade dos candidatos a alunos de instituições públicas são formulados, única e exclusivamente, por profissionais de classe dominante, portanto farão muito mais sentido aos alunos inseridos neste estrato social.

Selma disse que seus pais não pensam a respeito das cotas, pois não entendem disso e estudaram pouco. Apenas uma tia sua lhe perguntou, na época de seu ingresso na Universidade, se ela havia ingressado pelas cotas. Disse que é a primeira pessoa na família que está cursando uma Universidade pública. Não há ninguém em sua família com formação superior, apenas duas primas que estão estudando em uma Universidade particular.

É consenso entre os depoentes da pesquisa, a partir de uma aproximação de seus discursos, de que a política de ação afirmativa via reserva de cotas nas universidades públicas é um recurso criado pelo governo para garantir o ingresso de pobres e negros nas universidades públicas, antes ‘excluídos’ deste ambiente de ‘elite’ e sujeitos à ocupação de cargos subalternos que dispensam qualificação, ‘serviços gerais’. Esse posicionamento assume um caráter conformista e causalista que, de um lado, aponta o ‘governo’ como sujeito da ação que, em um gesto generoso, preocupa-se com a ascensão social, via educação, de um expressivo grupo da população brasileira, negros e pobres. *“É um empurrão que o governo tá dando na gente”* (Simone, aluna cotista). Por outro lado, seriam as cotas, objeto de desejo e de conflito, que a esta altura já se tornou propriedade de vigilantes alunos negros que a defendem da tentativa de ‘sequestro’ por parte de pessoas ‘viradas na cor’, não negras. A este respeito, vale mencionar que uma das depoentes (Patrícia) insiste para que eu entreviste uma moça considerada por ela como ‘branca’, que é aluna da UFMA na sua turma, e que ela descobriu, através do formulário de solicitação de disciplinas a serem cursadas, que é aluna cotista negra.

Esta depoente disse ter checado a colega ‘branca’ quanto ao fato de ter ingressado na UFMA pelas cotas, que muito constrangida lhe teria respondido que sua mãe é branca, mas seu pai é negro, encerrando aquele assunto por ali. Ela compreende

que esta colega não é negra e falseou uma situação, tornando-se negra por conveniência e que, portanto, estaria desviando uma vaga de um aluno negro.

A processualidade das cotas parece sugerir ao estranho uma trajetória de esforço e tentativa de assimilação de um modo de ser “universal” (não cotista), aquele próprio do aluno não cotista, e que pretensamente é um agente que precisa construir seu conhecimento por si próprio. Nesta empreitada, o estranho é aquele que além de não possuir os capitais do “sujeito universal”, por ser o “outro da razão”, também é um estranho ao ninho. Portanto, o estranho fica desde sempre marcado como aquele que deverá construir sua trajetória sustentada na competente assimilação e acomodação de disposições propostas pela estrutura social, caso contrário não terá validade a reserva de cotas que lhe foi conferida em seu ingresso.

E quanto ao processo de inserção na UFMA, como o estranho têm se adaptado a esta realidade?

## **4.2 Inserção na UFMA?**

Após sua inserção na UFMA, o estranho precisa traçar uma trajetória que lhe permita tornar ‘familiar’, aquilo que não lhe é familiar, produzir conhecimento prático, além de capital intelectual e cultural, comprovando seu merecimento de estada na instituição. Assim, o estranho precisa “mimetizar” condutas, comportamentos e práticas daquele que já está estabelecido no campus acadêmico, pois este já possui o mérito de “universal”, o absoluto da relação, cujo ingresso na UFMA, em “concorrência universal”, atesta a posse de capitais necessários e legítimos, instituídos socialmente.

A este respeito, os depoimentos de todos os cotistas, inclusive da aluna do G7 não cotista, dão conta de que eles necessitam realizar muito esforço pessoal para compreensão e apropriação dos conteúdos discutidos em sala de aula.

Relataram que muitas vezes as discussões realizadas em sala de aula pressupõem conhecimentos que eles não têm, por exemplo acerca de história, filosofia ou sociologia. Portanto, permanecem estudando o dia todo na universidade e reúnem-se em um grupo criado por eles mesmos para ajuda mútua, que muitas vezes também não resolve a defasagem percebida em relação aos outros colegas de sala de aula.



Mesmo Tatiana, aluna não cotista, disse que teve algumas dificuldades para acompanhar as atividades e exigências de seus professores, “mas no geral sempre me sai bem”, considerando que “responder às expectativas da vida acadêmica e seus dilemas foi um processo construtivo”.

Questionada a respeito de como tem feito para acompanhar as discussões realizadas em sala de aula, Eva disse que tem muitas dificuldades com relação a leitura de textos e conteúdos ministrados pelos professores nas disciplinas. Assim, ela procura estudar por conta própria todos os dias, de manhã durante o horário de trabalho na secretaria de um programa de pós-graduação da UFMA e, também à noite, após chegar em sua casa, considerando que ela estuda no período da tarde.

Kabenge, apesar de apontado por seus professores como alguém que apresenta inúmeras dificuldades de aproveitamento educacional, demonstra não ter consciência plena de tais dificuldades de aprendizagem, ressaltando que tem dificuldades em alguns conteúdos de disciplinas específicas, como psicanálise. Avalia a si próprio enquanto uma pessoa que desde muito cedo interessou-se por filosofia e discussões filosóficas acerca do ser humano e por isso sempre se relacionou com pessoas mais velhas que ele, não tendo muita paciência para pessoas da mesma idade ou mais jovens que ele.

Selma relatou ter tido bastante dificuldade para acompanhar os conteúdos discutidos nas disciplinas ao longo de sua formação, principalmente no primeiro período, pois sua mãe ficou doente e se esta ligava para ela, mesmo que estivesse fazendo prova, não hesitava em deixar tudo e ir cuidar de sua mãe. Assim, ela ficou reprovada em quase todas as disciplinas do primeiro período. Também relatou que seus professores estão muito atarefados com atividades de pós-graduação e muitas vezes, por falta de professores, os alunos deixam de ter disciplinas que deveriam cursar, prolongando o tempo de término do curso. Citou que no atual período só poderá fazer duas disciplinas, pois algumas são pré-requisito para outras e os horários de algumas destas disciplinas se sobrepõem.

Selma tinha como opções as formações em Medicina, Enfermagem e depois Psicologia. Disse que não pôde optar por Medicina em função de ser um curso integral e seus pais não poderiam ajudá-la a custear sua formação. O curso de enfermagem ela excluiu por acreditar que os enfermeiros acabam sendo subordinados aos médicos e assim, o que mais se aproximou daquilo que ela pretendia era a psicologia.

Percebo aqui uma impossibilidade de concretização de seu desejo de cursar medicina, que era sua primeira opção, em função de suas condições sociais, históricas e financeiras concretas. O mesmo ocorreu com Kabenge, que pretendia cursar ciências biológicas, mas considerou que não estava preparado suficientemente para concorrer a este curso. Assim, tanto Selma quanto Kabenge optaram pelo curso de Psicologia que lhes parecia mais factível, enquanto projeto profissional.

Selma sempre trabalhou em paralelo aos seus estudos, exceto no primeiro semestre do curso, em que pouco tempo antes houve uma suspeita médica de que ela estivesse com câncer de mama, em função de dois nódulos no seio. Descobriu-se depois que os nódulos eram benignos, mas ainda assim a família decidiu que ela não iria trabalhar neste período. Sentiu-se muito incomodada de estar só estudando e dependendo financeiramente de seus pais e de um tio. Disse que seu ingresso na UFMA foi turbulento, pois além de ela estar “doente”, sua mãe também estava em um momento muito difícil, e junto a isso tinha que responder às novas demandas educacionais, às quais não estava acostumada.

Eva disse que, logo que ingressou na UFMA, acreditava que se conseguisse se inserir nos grupos de pesquisa da instituição, teria uma forma de se preparar melhor para os estudos. Entretanto, percebeu depois, que estes grupos são reservados àqueles alunos que têm um conhecimento superior ao da maioria e, portanto, se destacam dos outros por já possuírem um diferencial pessoal na pesquisa.

Apona para a posse de capital intelectual e cultural, diferenciado, como critério para ingresso do aluno nos grupos de pesquisas da instituição, no curso de psicologia. Portanto, há um reconhecimento e validação de habitus esperados e desejados, junto aos alunos que desejam construir sua trajetória de pesquisa.

Eva relatou que, para ingressar na maioria dos grupos de pesquisa de seu curso de graduação, os alunos têm que responder a um edital, que convoca os interessados a participar de uma seleção, apresentando os pré-requisitos solicitados, como: ter um coeficiente de aproveitamento escolar acima de sete em todas as disciplinas, não ter sido reprovado em nenhuma disciplina, ter tido alguma experiência em pesquisa e submeter-se à entrevista classificatória. Portanto, ela acabou ingressando em um grupo de pesquisas, que era exceção, e não fazia todas estas exigências, contando com menor interesse por parte dos alunos, o Grupo de Pesquisa em Emergências e Desastres.

Dessa forma, compreendo que a política de cotas, em tal situação, tem funcionado como reprodutora da já aclamada ‘meritocracia’ no seu amplo sentido social e os alunos cotistas, que muitas vezes não tiveram seus estudos ‘apostilados’ apresentam defasagens em relação a conteúdos que pretensamente deveriam ser pré-requisitos para construção do conhecimento em sala de aula.

A UFMA, aqui, pode ser compreendida como qualquer outra instituição social que tem como função primordial reproduzir a sociedade, tal qual ela se apresenta, muito mais do que transformá-la (Bourdieu, 2002). Para tal, utiliza-se de discursos e práticas dominantes, que farão muito mais sentido àqueles que se situam em tais estratificações sociais, e na contradição disso, as minorias políticas passaram a ter acesso a este espaço de saber/poder e têm que se a ver com isso, buscando adaptação as suas regras e disposições.

Esta é uma ocorrência que pode ser percebida como algo perverso e danoso, pois, se por um lado enfatiza a desqualificação pessoal de pessoas negras, encucando nos alunos cotistas uma ‘incompetência’ quando eles se comparam aos demais colegas de sala de aula, por outro lado exige destes mesmos cotistas uma assimilação a um jeito pretensamente superior de ser ‘branco’, sempre inautêntico, pois resultado de uma incorporação de comportamentos e valores alheios aos seus, como apontado por Ferreira e Camargo (2001, 2011). Ou seja, incorporação de valores que situam a Europa como centro e berço da civilização, e modelo idealizado, a ser alcançado. Parece haver no espaço acadêmico uma reprodução, entre cotistas e não-cotistas, de nossa colonialidade do saber e fazer, que situa os agentes deste espaço como “centrais” ou “periféricos”, “civilizados” ou “incivilizados”, “cultos” e “incultos”. Desse modo, não parece ser possível pensar em um lugar de “nós”, brasileiros, pois este lugar já está ocupado e colonizado pelo “outro”, o europeu. Quanto às possibilidades efetivas de moradia enquanto ocupação do espaço físico, por parte dos informantes, os cotistas em sua totalidade habitam bairros periféricos de São Luís, e apontam que seus colegas “universais” moram em bairros ‘bem localizados’ e frequentam ambientes de lazer em tais bairros, que os cotistas não têm recursos financeiros para frequentar.

Montero (1998) apud Lander (2005), discute a descolonialidade do saber como uma pluralidade de vozes, enquanto alternativa que se tem buscado na América Latina nas últimas décadas. A autora propõe ser possível abordar a existência de um “modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele” (p. 15). A partir de então, pode-se

constituir uma episteme com a qual “a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós” (p. 15).

Montero (1998) apud Lander (2005, p. 15) apresenta um paradigma pautado por ideias centrais:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.
- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles.

Montero (1998) identifica as principais contribuições a esta episteme latino-americana na teologia da libertação e na filosofia da libertação (Dussel, 1988; Scalone, 1990), bem como na obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda (1959; 1978) e Alejandro Moreno (1995).

Consequentemente, se este raciocínio pode ser construído em relação às pessoas negras, ele não é menos válido às pessoas brancas em território nacional, pois as subjetividades de ambos os grupos estão ancoradas em uma pretensa superioridade hegemônica europeia, eurocêntrica, a ser almejada e alcançada, como projeto utópico de nação brasileira.

Tanto as pessoas brancas como as negras interiorizam crenças baseadas em estereótipos historicamente construídos. Assim, se as pessoas brancas desenvolvem preconceitos acerca da negritude, as pessoas negras também o fazem, por exemplo,

introjetando valores e significações sociais que desqualificam suas características físicas, como já aponte anteriormente. Em consequência, nós, brasileiros, nos remetemos a um ideal de ego europeu.

O mecanismo social aqui empregado não se apresenta a partir de um novo lugar ou nova ocorrência, pois ao longo dos séculos, via de regra, têm sido assim as tentativas de reconhecimento e validação de pessoas negras quando comparadas às brancas. Ademais, também tem sido assim os esforços realizados por brasileiros, brancos, que se orgulham de sua origem europeia, tentando abstrair-se das matrizes africanas de sua constituição subjetiva.

Assim, pode-se compreender que há uma reprodução das relações macrosociais no espaço acadêmico, espaço este propiciador de poucas possibilidades de transformação da sociedade, pois bastante sustentado pela repetição acrítica de discursos, ditos de 'centro' (majoritariamente europeus) e assimilados por pós-colonizados, considerados por aqueles como 'periféricos'.

Castro-Goméz (1984) declara:

Nossa tese é a de que as ciências sociais se constituem neste espaço de poder moderno/colonial e nos conhecimentos ideológicos gerados por ele. Deste ponto de vista, as ciências sociais não efetuaram jamais uma "ruptura epistemológica" - no sentido althusseriano, face à ideologia; o imaginário colonial impregnou desde suas origens a todo seu sistema conceitual. Assim, a maioria dos teóricos sociais dos séculos XVII e XVIII (Hobbes, Bossuet, Turgot, Condorcet) coincidiam na opinião de que a "espécie humana" sai pouco a pouco da ignorância e vai atravessando diferentes "estágios" de aperfeiçoamento até, finalmente, obter a "maioridade" a que chegaram as sociedades modernas européias (Meek, 1981). O referencial empírico utilizado por este modelo heurístico para definir qual é o primeiro "estágio", o mais baixo na escala de desenvolvimento humano, é o das sociedades indígenas americanas tal como estas eram descritas por viajantes, cronistas e navegantes europeus. A característica deste primeiro estágio é a selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita. "No princípio, tudo era América", ou seja, tudo era superstição, primitivismo, luta de todos contra todos, "estado de natureza". O último estágio do progresso humano, aquele alcançado pelas sociedades européias, é construído, por sua vez, como "o outro" absoluto do primeiro e à sua contraluz. Ali reina a civilidade, o Estado de direito, o cultivo da ciência e das artes. O homem chegou ali a um estado de "ilustração" em que, no dizer de Kant, pode autolegislar-se e fazer uso autônomo de sua razão. A Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta (p. 84).

Neste contexto, para o autor, estruturaram-se as ciências sociais como um "aparelho ideológico" que, internamente, legitimavam a exclusão e o disciplinar daqueles que não se ajustavam à subjetividade, dada pelo Estado, visando a implementação de

suas políticas de modernização; na outra ponta, externamente, tais ciências “legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências européias obtinham do domínio sobre suas colônias” (p. 84). “A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder. A colonialidade do **poder** e a colonialidade do **saber** se localizadas numa mesma matriz genética” (p. 84).

Os “universais” aqui parecem ser um bom exemplo de constituição de um saber-poder, próprios do colonizador, e que, portanto, legisla sobre o conhecimento de si, e também sobre o conhecimento e possibilidades do outro da razão, o cotista.

Quanto à Rosana, cotista negra e funcionária da instituição, disse que nos primeiros períodos de curso teve muitas dificuldades para acompanhar o ritmo de estudos, e pôde então perceber a diferença da qualidade de educação oferecida na escola pública, quando comparada à escola privada, principalmente no ensino médio.

Ela acredita que as cotas raciais vêm “oportunizar a possibilidade de um futuro diferente às pessoas negras que, de outra forma, não teriam condições de concorrer, de forma justa, às vagas nas universidades públicas”. Compreende que “são baixíssimos os percentuais de negros com formação superior, e além disso há um grande número de negros que se encontram marginalizados”. Desse modo, ela relata que “a política de cotas possui papel de grande importância na luta contra as desigualdades sociais”.

Rosana consegue produzir uma articulação de dimensão sócio-política com relação às cotas raciais, demonstrando perceber que as pessoas negras estão submetidas cotidianamente a condição de minoria política, subalternizadas e marginalizadas, decorrendo desta processualidade um quadro de desigualdades sociais.

Ela também consegue perceber que as cotas raciais têm o propósito de oferecer possibilidades de profissionalização às pessoas negras, para que as mesmas tenham oportunidade de transformar os seus projetos futuros, saindo da condição frequente de marginalidade social. O depoimento de Rosana se articula com as ideias contidas no “Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial”, de 2006, já citado no Capítulo 2.

Mara, reportando-se ao seu aproveitamento acadêmico, se considera ‘*péssima*’ aluna, que não gosta de ‘*assistir às aulas*’ e, portanto, assistia somente o percentual “*que*

*era necessário para eu não reprovar... quando assistia*". Visando compensar esta lacuna de sua formação, incorporou-se a um projeto de extensão, denominado "Escuta" e que realiza atendimentos psicoterapêuticos, em uma perspectiva psicanalítica, numa comunidade do entorno da UFMA, Vila Embratel. Disse ter se empenhado muito para ingressar neste projeto, quando começou a acompanhar todas as atividades realizadas pela professora responsável pela coordenação do mesmo.

Ela então começou a participar de tudo, se havia uma supervisão ela pedia autorização para a referida professora e lá estava. Depois, passou a participar de um grupo de estudos, alguns debates. Disse que neste projeto ela participava de todas atividades e o mesmo 'salvou' seu curso.

Segundo ela,

Então no projeto Escuta eu vi algo realmente interessante naquele curso, assim... que é um espaço em que a gente estuda, muito, e que a gente tem a possibilidade de observar e de vivenciar o que é o trabalho de um psicólogo, e no caso, de um psicanalista, de um psicólogo que trabalha com esta abordagem, que é a que eu escolhi. Então, eu acho um projeto que me deu uma oportunidade que eu não teria em outros espaços. A gente faz atendimentos psicológicos na UFMA e no Núcleo de Extensão na Vila Embratel. E é isso assim, foi muito proveitoso, eu acho que eu aproveitei mais dele do que do curso inteiro.

Ela participou do projeto "Escuta" durante dois anos e ainda está em um grupo de pesquisa, denominado "Laço Social", que está associado ao projeto.

Afirmou:

Eu realmente acredito que o Projeto Escuta sem o Laço Social não funciona muito bem. Então, eu acho que a psicologia é rica neste sentido, porque pelo menos para quem escolhe a psicanálise, pelo menos... Não sei as outras abordagens, mas neste caso... porque a Universidade vai oferecer... se a gente for atrás e lógico: ensino, pesquisa e extensão. Fazer ensino, pesquisa e extensão com a abordagem que a gente escolheu, é muito rico, nos prepara profissionalmente. E então como o tempo do projeto Escuta é curto, é muito trabalho e a gente tem menos tempo de estudo. Com o Laço Social, a pesquisa é o momento para a gente estudar. Então, olha fica tudo casadinho, olha que bonitinho.

Questionei-a a respeito de sua dificuldade em permanecer na sala de aula, tentando localizar se este fato deu-se a partir de sua vida acadêmica na UFMA, e ela respondeu que não era um comportamento exclusivo dela, na UFMA, mas que sempre

havia agido assim em sua vida escolar. Tal comportamento sugere que desenvolveu uma aversão ao ambiente escolar, sentindo-se uma pessoa “estranha” a este contexto, desde sua formação inicial, em que reconhece ter sido das poucas pessoas negras na escola e nas salas de aula dos colégios particulares nos quais estudou, situação bem analisada por Cavalleiro (1998).

Disse que ela sempre havia procurado responder às expectativas de sua mãe em relação ao seu aproveitamento escolar, e que isso ainda pesa até hoje, pois *“ela era ‘aquela aluna’, ótima aluna que sempre passava de ano, não chegava atrasada e tudo mais”*.

Mara sugere ter encontrado uma referência de alteridade e lei simbólica, quando foi simbolicamente interditada por uma de suas professoras. Ela disse que sempre gostou de transgredir as regras, e para isso tornou-se hábil na produção discursiva, fazendo-se sempre muito persuasiva com os seus interlocutores. Disse sentir que sua trajetória existencial está sempre “marcada pela falta”, que ela persegue obstinadamente. Desse modo, ela tentou persuadir uma de suas professoras a aprová-la em uma disciplina, alegando que tinha somente uma falta além do máximo permitido. Relatou que pela primeira vez alguém a “interditou” e ela foi reprovada naquela disciplina. A partir de aí, esta professora tornou-se uma referência de pessoa e profissional para ela, que a fez buscar aproximação e acompanhamento nos trabalhos desta profissional, o que transformou sua formação profissional.

Ela parece ter acionado o *habitus* que a fez representar esta profissional, aparentemente, no lugar de sua mãe, pessoa sobre a qual afirma que dá até para sentir raiva, de tão perfeita que é. Demonstra utilizar-se de mecanismos subjetivos e práticas cotidianas para burlar regras, e quando encontrou uma interlocutora que lhe “barrou” a possibilidade de transgressão, ela sentiu-se coagida a se re-posicionar, assumindo um outro lugar, a partir de um quadro disposicional, enquanto aluna-em-formação, processo bem analisado por Bourdieu (1992).

A respeito de seu aproveitamento no curso, Kabenge relatou que “tem um pouco de dificuldade”. Está com algumas “cadeiras um pouco atrasadas”. Disse que ainda esta pegando um ritmo para fazer as coisas de seu jeito, no seu ritmo, e não quer ter que fazer como os outros esperam. Mas sim, “como eu posso fazer, eu posso aguentar o peso das cadeiras”.



Percebe que o “peso das cadeiras” era mais difícil antes, quando ele estava “mais perdido”, nos primeiros períodos. Pondera que esta situação já lhe foi pior, mas como está com um ritmo melhor para fazer as coisas, “não estou vendo tão pesado assim”. Quando iniciou o curso, no primeiro período, disse que estava tudo tranquilo, conseguia levar as coisas. Porém, com o passar do tempo, já começou a sentir “a pressão”, era “tanta coisa ao mesmo tempo, mais informação do que eu conseguia processar, de uma vez” (KABENGE).

Então começaram todos os problemas, teve horas em que eu já não aguentava mais. Ai, tranquei o curso, desisti de todas as cadeiras. Há uns dois anos [anteriores a 2013], ou um pouco menos”.

Afastou-se então da universidade. Ele disse que durante o tempo em que ficou afastado da universidade ficou pensando se valeria a pena voltar, ou se seria melhor “pular para outro curso que não me exigisse tanto. O que eu iria fazer?”. Teria ficado um tempo raciocinando e concluiu:

Pô, eu já comecei. Eu não gosto de deixar as coisas inacabadas. Eu quero nem que seja só para pegar... Eu vou completar, nem que seja só para pegar o diploma, mas eu vou terminar isso. Já comecei. E tipo... tem horas, tem aquelas aulas em que eu não queria estar lá, mas eu gosto do curso. Então... vou terminar.

Disse que o sentimento de não querer estar lá (na sala de aula), está associado ao estresse que vem das aulas ou das atividades propostas, que o incomodam e que ele considera desnecessárias.

É aquela coisa de querer fugir das dificuldades. Basicamente é isso, mas eu acho que com o tempo a pessoa acaba crescendo. Então, eu vou fazer o que eu posso. Eu vou tentar fazer. Se eu não conseguir, vou tentar de novo, e uma hora eu consigo.

Kabenge parece não ter dado conta da pressão, não conseguindo responder às exigências e demandas de seus professores durante as disciplinas. Ele começou a ter problemas por não conseguir processar todas as informações, ao mesmo tempo e, assim, começou a viver situações de intenso estresse, até que resolveu desistir de todas as disciplinas e afastar-se do curso.

Penso que ele não conseguiu reproduzir a meritocracia pessoal que se espera dele. Assim, parece ainda se estressar com tantas pressões educacionais, mas tem tentado desenvolver um ritmo próprio para a condução de sua formação, tentando não se deixar influenciar pelas exigências das outras pessoas, com relação ao seu desempenho.

Certamente, nesta condição preserva-se socialmente a instituição e os professores que estão na lida diária escolar com Kabenge, e ele é convocado simbolicamente a assumir o lugar daquele agente que produziu o “fracasso escolar”.

Neste contexto parece operar aquilo que Quijano (1999) conceitua como colonialidade do poder, ou seja, um dispositivo de poder que gera o sistema-mundo moderno/colonial, reproduzido estruturalmente no interior dos estados nacionais. Segundo este autor peruano, opera-se uma espoliação colonial, a partir do estabelecimento de diferenças incomensuráveis entre o colonizador (aqui, os agentes não-cotistas) e o colonizado (os agentes negros cotistas), legitimada pelo imaginário destes agentes.

Nesse processo, constitui-se um dispositivo taxonômico que produz identidades opostas, a partir de noções de raça e de cultura. O agente negro cotista (colonizado) é representado como o “outro da razão”, justificando o exercício de poder disciplinar por parte do colonizador (alunos não cotistas e professores). Na mesma medida, as marcas identitárias do colonizado são “a maldade, a barbárie e a incontinência”, enquanto que, ao colonizador, atribui-se “a bondade, a civilização e a racionalidade (Castro-Goméz, 2005, p. 83). Tais identidades são excludentes, mutuamente, pois se encontram em relação de exterioridade. Não pode haver comunicação entre tais identidades na esfera cultural, pois seus códigos não se deixam interpenetrar, portanto, é somente na esfera da “Realpolitik, ditada pelo poder colonial” (p. 83), que tal comunicação se estabelece.

Compreende-se, então, que a “política justa” (cotas?) se voltará à tentativa de “civilizar o colonizado” efetivando sua ocidentalização completa, a partir de o uso de dispositivos de poder que possam implementar mecanismos jurídicos e disciplinares.

De acordo com Castro-Goméz (2005),

A formação do cidadão como “sujeito de direito” somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentabilidade. A

constituição venezuelana de 1839 declara, por exemplo, que só podem ser cidadãos os homens casados, maiores de 25 anos, que saibam ler e escrever, que sejam proprietários de bens de raiz e que tenham uma profissão que gere rendas anuais não inferiores a 400 pesos (González Stephan, 1996: 31). A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da "cidade letrada", reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (p. 81-82).

Quijano (1999) recoloca o conceito de poder disciplinar, foucaultiano, mostrando que os dispositivos pan-ópticos do Estado moderno estavam inscritos em uma estrutura mais ampla, mundialmente configurada através de relações coloniais entre centros e periferias, em função da expansão europeia.

A partir desta compreensão podemos pensar a modernidade como um projeto, considerando a dupla governamentabilidade jurídica e os dispositivos disciplinares vinculados a estas. Por um lado, aquela praticada dentro dos estados nacionais, como tentativas de criação de identidades homogêneas, sustentadas por políticas de subjetivação; De outro lado, a partir da tentativa de asseguramento de fluxo de matérias-primas da periferia para o centro, tal governamentabilidade, exercida para fora, era praticada pelas potências hegemônicas no sistema-mundo moderno/colonial. Tais processos constituem apenas uma dinâmica estrutural (Castro-Goméz, 2005).

A relação aqui apontada entre 'centros' e 'periferias' sugerem-me uma aproximação entre as prerrogativas e disposições próprias, respectivamente, de 'universais' e 'cotistas', a partir da qual pretensamente é possível garantir a governamentabilidade necessária no microcosmo acadêmico do Bacanga.

Atualmente, Kabenge consegue reconhecer que aquilo que mais o tem incomodado é a cobrança das outras pessoas em relação ao seu desempenho, a conclusão de sua formação e a condição de tornar-se psicólogo. Para lidar com isso, ele disse que tem ignorado tais cobranças, e tem tentado "criar uma noção própria, tentando me inteirar de que: Cara, eu tenho o meu tempo. Eu tenho que fazer as coisas do modo como eu consiga e não como os outros fiquem me cobrando". Demonstra comportamento reativo aos dispositivos de poder, mecanismos jurídicos e disciplinares, e assim tem tentando produzir sua formação a partir de sua própria noção de tempo

pessoal, pois no passado, sentiu-se oprimido por tais processos e acabou abandonando o curso de psicologia.

A respeito de sentir-se ajudado, ele disse que tem tido a ajuda de amigos, da família, e a psicoterapia também o tem ajudado muito. Disse que sempre tem estudado sozinho, “eu tenho estudado completamente sozinho”. Teve situações em que alguns alunos de sua sala de aula se juntaram para estudar para determinada prova, para a realização de trabalhos ou algo assim.

Porém, ele compreende que esta ação não prosseguiu, pois o curso de psicologia é um “grupo desunido. Tem um monte de panelinhas, um monte de: tu é meu amigo e tu não é, e estas amizades não duram”. Disse que desde o seu ingresso no curso ele tem uma ou duas pessoas, que pode chamar de amigo, além de sua prima, a qual ele já conhecia desde antes.

Desse modo, ele conclui “é um grupo que não vai se juntar, ou que eu sei que também não vou me tornar amigo. Mesmo que for aquele coleguismo, não dura, não perdura. Então, eu tenho que me virar como eu posso”.

Ele considera que sua relação com colegas e professores é uma coisa bastante impessoal. Algo como, “estar na escola, estar na aula, fazer o que é necessário fazer, mas fora do campus as pessoas fingem que não te conhecem”. Disse que, basicamente, só há exceção com duas pessoas, com as quais ele consegue se “entrosar” melhor, consegue conversar.

Kabenge avalia que isso se dá, um pouco por causa de seu jeito e um pouco por causa dessa desunião entre os colegas de sala de aula. “Acho que eles não querem ser amigos, nem entre eles. Eles mal se falam. Também não vou me importar muito com a amizade deles”.

Ao analisar seu modo de ser, Kabenge disse:

É o meu jeito, naturalmente vou ficar no meu canto. Eu sou... gosto de ter... Tem horas em que eu quero conversar e tem horas em que eu quero ficar quieto, na minha. Aí, como eu já tenho dificuldades de me entrosar com as pessoas... aí também elas já não se importam, nem eu faço questão de chegar perto. Aí, fica nisso (KABENGE).

Ele disse que sua relação com os professores é estritamente, professor e aluno, a partir da qual um só fala com o outro para resolver uma atividade ou para dar um recado

para a turma, somente isso. Disse ainda que ocorre pouco, é muito difícil de acontecer, mas às vezes em que fica com uma dúvida, que está lhe incomodando, ele resolve falar com o professor. Mais raro ainda é o professor se dirigir a ele, e então ele lhe responde.

Kabenge demonstra ter dificuldade de comunicação e expressão de si, além de pouco interesse em se relacionar com outras pessoas, sugerindo um sentimento de fobia social. Parece que também lhe é difícil conseguir responder aos anseios e expectativas daqueles que lhe cercam, e então responde a tais apelos sentindo-se cobrado, exigido, pressionado.

Neste sentido, demonstra empenho em não se estressar com estas demandas externas, criando uma reserva psíquica e emocional interna, à qual denomina “noção própria” e “tentativa de inteirar-se de si”. Ainda assim, expressa sentimento de abandono e solidão, ao comentar que amizades não duram, nem perduram, que ele tem que estudar “completamente” sozinho, e que ele tem que se virar como pode. Ele parece agir de maneira reativa, utilizando-se de mecanismos de defesa que comumente mantêm as pessoas afastadas para garantir que não será atacado, simbolicamente, porém o que tem conseguido é um profundo sentimento de isolamento social.

Compreendo que, em alguma medida, esta situação diz respeito às características de sua pessoa, por outro lado, já indica também uma dificuldade de seus colegas de sala de aula em lidar com ele.

Mara disse ter ingressado na UFMA na 17a. posição em relação ao resultado universal ranqueado pelo vestibular e em 1o. lugar entre os alunos negros cotistas. Disse ter ficado com dúvidas no momento da decisão de ingresso pelo sistema universal ou opção pelas cotas, até que decidiu por estas. Demonstra arrependimento em função da opção pelas cotas, pois teria sido estereotipada enquanto pessoa de capacidade inferior.

Ela compreende que houve uma mudança na sua vida escolar, no final da sexta para a sétima série, quando ela tinha 12 anos. Disse que a *‘coisa da estética’* sempre mexeu muito com ela. Enfatizou:

Então, teve um momento, e aí eu acho que... tem a ver com o fato de eu me aceitar ou não enquanto negra. Não enquanto negra, mas o fato de eu me aceitar com as características que eu tenho, com a imagem que eu tenho.

Percebe-se que Mara se construiu identitariamente a partir da crença de menor valor pessoal, configurando uma identidade negativamente posicionada. Mesmo quando ela consegue alcançar o primeiro lugar no vestibular pelas cotas, não percebe motivo para comemoração, dizendo sentir que só fez aquilo que precisava ser feito. A compreensão que ela realiza a respeito de si própria a posiciona em um lugar inferior, aquele de pessoas que não conseguem compreender as coisas na primeira leitura realizada, portanto “é burra”.

Certamente que Mara não construiu tal representação de si própria individualmente, mas tal percepção está constituída também pela sua trajetória de vida, socialmente dada e historicamente localizada. Ela também disse que sua mãe sempre a idealizou como uma pessoa “perfeccionista”, que ao longo de sua trajetória a fez buscar corresponder tais expectativas da figura materna.

Tais condições simbólicas dispostas para constituição da identidade de Mara não são exclusividade dela, mas também participam das trajetórias dos outros depoentes negros, a partir introduções realizadas em função da objetividade concreta da realidade social em que estão inseridos, e que engendra uma realidade subjetiva, incorporada ao processo de vivência das experiências e práticas do cotidiano (BOURDIEU, 1992). Os habitus são o sistema de disposições adquiridas por estes agentes, que funcionam na condição de princípios geradores e organizadores da prática.

Nesse sentido, o estranho está “dentro” do campus acadêmico e engendra um campo relacional em que tem sido convocado, de diversas formas, a demonstrar suas habilidades e competências de assimilação, a partir de um modelo referenciado como absoluto, o universal.

Em decorrência, parece operar neste contexto uma colonialidade de saber-poder, a partir de dispositivos de poder, configurados em um sistema-mundo moderno/colonial. Portanto, está dada a legitimidade de exclusão e disciplinamento do outro da razão, o estranho, que deve ajustar-se, enquanto subjetividade, às especificidades próprias do habitus, referenciado hegemonicamente no sujeito da razão, o universal. Há uma dupla imbricada nesta dinâmica, ou seja, a produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora, sustentadas pelo mesmo dispositivo de poder.

O estranho é aqui representado como “colonizado”, incivilizado e incontinente, que necessita submeter-se ao exercício de poder disciplinar executado pelo colonizador

(alunos não-cotistas e professores). Em que pese, a dificuldade de comunicação entre tais identidades, mutuamente excludentes, visto que estranho e universal não conseguem realizar a interpenetração de seus códigos na esfera cultural, comunicando-se somente na esfera da “Realpolitik” (cotas?), determinada e estabelecida pelo poder colonial.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender os *habitus* construídos pelos informantes, considerando sua condição de agentes inseridos em uma instituição pública federal de terceiro grau, a partir da configuração de suas identidades universitárias.

### 4.3 Tornar-se universitário

O estranho, neste lugar, agora deve sustentar e aprender a lidar com uma identidade universitária de instituição educacional de terceiro grau, pública federal e prestigiada, assumindo as expectativas, exigências e demandas que este novo status exige de seus portadores, como forma de garantia de que o prestígio institucional será preservado.

Ingressar em uma instituição pública, e federal, de educação demonstra ter sido um “divisor de águas” na trajetória de vida de todos os informantes, a partir de suas experiências.

Kabenge disse que após seu ingresso na UFMA percebe várias transformações em sua vida diária, tanto no ciclo de amizades, quanto em seus hábitos que têm mudado bastante. Ele afirmou não querer parecer arrogante, mas compreende que começou a conviver com pessoas mais cultas, mais inteligentes. Antes de ingressar na UFMA ele não escolhia tanto suas amizades quanto tem escolhido agora. Disse estar um tanto mais seletivo.

Questionado a respeito do que seriam pessoas mais cultas, ele respondeu

Antes, eu não me importava saber tipo... ah, o cara não faz nada da vida, o cara só fica vagabundeando. Não importava, andava com qualquer pessoa. Importava quem a pessoa era. Ah, é simpático comigo, tá bom. Agora, eu procuro ver o caráter da pessoa, ver se é alguém em que eu possa confiar. (KABENGE).

Ele demonstra compreender que pessoas mais cultas são aquelas que inspiram confiança e fazem algo da vida, têm um projeto de vida. Associa o bom-caratismo, enquanto qualidade humana, à condição de capacidades intelectuais elevadas.

Ao tentar apreender o que significava para ele o fato de “estar mais seletivo”, ele se reposiciona na situação e, corrigindo-se disse: “seletivo não é o melhor. Mais cuidadoso. Isso, eu acho que seria melhor”.

Kabenge sugere que, desde seu ingresso na UFMA, teve oportunidade de se relacionar com pessoas que têm uma ocupação, os estudos, e lhe parecem mais inteligentes. Também é possível compreender que Kabenge desenvolveu maior capacidade de consciência de si, e do outro, então passou a ser “mais cuidadoso” com as escolhas que faz ao se relacionar com as pessoas, preferindo àquelas que lhe pareçam ter caráter e serem confiáveis. Ele demonstra que antes não tinha critérios para escolher suas companhias, bastava que lhe fossem simpáticos e já não lhe importava todo o mais.

Renato revelou que antes de ingressar na UFMA era muito seletivo e só se relacionava com os colegas mais inteligentes da sala de aula, só convivia com os “nerds”. Após seu ingresso na UFMA, ele relatou ter ampliado sua compreensão a respeito do mundo e das pessoas. Assim, ele passou a se interessar e se relacionar melhor com as pessoas, pois na UFMA acabou entrando em contato com uma diversidade de pessoas.

Disse que a partir de seu ingresso na Universidade várias coisas foram mudando em sua vida, ele foi aprendendo a lidar melhor com as diferenças, sem problema algum, e seu comportamento que então era muito “reservado”, “calado”, foi mudando. Até seus pais perceberam esta mudança e comentavam com ele que ele estava muito diferente por causa da Universidade, que estava falando, conseguindo se comunicar muito mais.

Entende que era muito reservado e, como consequência, procurava estabelecer o mínimo de contato com as pessoas, respondendo estritamente aquilo que elas lhe perguntavam. Porém, depois de sua estada na UFMA, “algumas portas se abriram para ele” e, então, passou a poder conversar “tranquilamente” com as pessoas.

Antes, por ser muito seletivo, ele costumava ter poucas amizades, não gostava de conversar com qualquer pessoa. Na instituição, ele pôde conviver com os mais diferentes tipos de pessoas e pensamentos, e então se abriu para novas descobertas e formas de



pensar. Parece ter alcançado uma condição existencial oposta àquela sugerida por Kabenge, pois Renato está em um movimento de abertura para o mundo, para o campo relacional.

Eva percebe que sua vida melhorou muito, depois que ingressou na UFMA, e passou a usufruir de “melhor qualificação”, pois antes ela tentava se empregar para trabalhar em lojas e nunca conseguia. Compreende que se, hoje, ela “colocar currículo” será muito melhor aceito e será chamada muito mais rapidamente para uma entrevista, pois: “Ahh, faz faculdade”. Além disso, ela lembra que ser aluno da UFMA confere ainda mais prestígio à pessoa.

Por outro lado, ela afirma que estas são hipóteses a partir daquilo que percebe estar ocorrendo na vida de seus amigos, quanto às possibilidades de empregabilidade, pois ela tem trabalhado como estagiária em um Departamento de pós-graduação na UFMA e, antes disso, trabalhava no RH docente, portanto desde que ingressou na UFMA, não mais precisou procurar por emprego. Ela é a primeira pessoa de sua família a acessar o ensino superior.

Tatiana disse ter percebido uma transformação gradual na sua vida, após seu ingresso na universidade, “proporcionada pela própria postura que devemos ter ao nos engajarmos na formação para uma profissão”. Ela considera não ter havido grandes mudanças, mas algumas mudanças de hábitos sociais e de lazer.

Selma tornou-se mais valorizada nas suas relações familiares depois que começou sua formação na UFMA. Disse que ganhou um ‘status’, pois sua mãe não decide mais nada sem antes consultá-la. Seu tio também a convida para conversar sempre que ele tem uma decisão importante para tomar, seja nos negócios ou na vida pessoal. Além de trabalhar na UFMA, como estagiária, nos finais de semana e feriados ela também trabalha com o tio na loja de bebidas dele. Ela também é a primeira pessoa de sua família a acessar o ensino superior.

Ela percebe que sua responsabilidade com a família aumentou. Seus pais acreditam que ela vai se formar e logo vai “arrumar emprego na primeira esquina e ficar rica”. Ela compreende que esta profissão é difícil e que no início de carreira terá muitos obstáculos para se estabelecer como profissional. Desde o início do curso ela já pretendia trabalhar com psicooncologia infantil e sua mãe sempre a alertou de que este

trabalho é muito sofrido. Ela refuta tal pensamento, alegando que irá se concentrar no sofrimento destas crianças, pois são elas quem de fato sofrem.

Em relação à Simone, após seu ingresso na universidade, ela passou a compreender que as pessoas de seu bairro têm uma visão fechada de vida e não conseguem compreender as coisas de uma forma mais ampla.

Disse que quase já não tem mais amigas, pois elas estão sempre naquela “mesmice”, não mudam, estão tendo filhos ou ficam nas portas o dia todo conversando, não têm vontade de crescer na vida, diferentemente dela que está sempre buscando estudar, descobrir novas coisas, se aperfeiçoando. Considera que o governo e a prefeitura estão sempre fazendo políticas públicas para oferecer oportunidades, direta ou indiretamente, para que a população possa ter o que comer, possa avançar de uma determinada maneira. Ainda assim, acredita que as pessoas não tem visão, não correm atrás, ficam dentro de casa na mesmice. Além disso, depois que suas amigas têm o primeiro filho, ficam na dependência de alguém e argumentam que não podem fazer mais nada.

Diferentemente da posição acionada por Renato, que percebe seu ingresso na Universidade como possibilidade de ampliação de sua vida social e relações de amizades com pessoas diferentes, Simone compreende que houve uma limitação em suas possibilidades de relacionamentos sociais, pois ela passou a ser muito mais exigente e seletiva, desenvolvendo crítica, acerca de quais são as pessoas com as quais ela deve se relacionar.

De qualquer forma, ela compreende que oportunidades existem, as chances são dadas, mas as pessoas não lutam, já se acostumaram a não fazer nada, se adaptaram e não têm perspectivas de vida. Disse que percebe que muitas pessoas são preguiçosas e que querem continuar na mesma situação de vida, pois ela observa que a maioria de suas colegas de infância já estão com filhos e não querem trabalhar, prosperar. Relatou que enquanto ela vai para lá e para cá, correndo atrás de suas coisas, as colegas ficam o dia todo pela rua sem fazer nada, sem ter nenhum projeto para melhorar de vida.

Parece haver uma leitura limitada de mundo, em que Simone atribui a responsabilidade pelas mazelas sociais de pessoas pobres e negras, única e exclusivamente às mesmas, salvaguardando o governo.

Na aparente contradição, o estranho que inicialmente é convocado ao disciplinamento e conversão, via assimilação do modelo hegemônico, branco, parece também usufruir de algumas prerrogativas e status sociais que a identidade de universitário de instituição pública de terceiro grau lhe conferem. Assim, este estranho já não é visto como uma totalidade estranha. Parece haver uma dimensão em que aquilo que era somente estranheza, dentro do campus, agora pode ser compreendido por este sujeito como possibilitação de novas experiências, seja interna ou externamente à comunidade acadêmica.

A partir de então, a dialética do estranho o apresenta, representando-o, como sujeito que em função de seu ingresso na UFMA passou pela ampliação de suas experiências sociais e de lazer, além de o ter tornado sujeito possuidor de melhor qualificação, quando avaliado pelo mercado de trabalho.

Aponta ainda que o estranho aprendeu a se relacionar melhor com as pessoas, a partir de novas portas que se abriram, tornando-o mais tranquilo em suas relações, sejam domésticas ou públicas. Aliada a esta conquista, o estranho também compreende que passou a ser um agente conselheiro, de decisão e influência, sobre a resolução de problemas e tomadas de decisão no contexto familiar. Ser universitário, na UFMA, tem conferido prestígio e identificação diferenciada do estranho junto aos seus familiares e amigos. Parece haver aqui uma hierarquização positiva de saber-poder do estranho, enquanto alteridade externa à instituição. Assim, fora da UFMA, o estranho muitas vezes tem sido colocado no lugar de sujeito político, sujeito de razão, e não mais o outro da razão.

Ao mesmo tempo, o estranho também parece produzir uma compreensão crítica e depreciativa daqueles que outrora foram seus amigos de infância, percebendo-os hoje, em descompasso e diferentes de si, como pessoas que não querem sair da mesmice, pois não têm ambição e esforço necessários para aproveitar-se das oportunidades disponibilizadas pelo governo, através de políticas públicas. Sugere uma outra reprodução e hierarquização de saber-poder, agora realizada pelo estranho, junto ao grupo de pessoas que convivem com o mesmo em seu bairro.

Seria esta uma demonstração de que o estranho já foi convertido, via assimilação do ideário brancóide, e agora sabe utilizar-se de dispositivos de poder colonial? Ou ainda, seria este um gesto de autoafirmação, que nega em si, aquilo que tem sido negado

pelo universal? Seja como for, já dizia o poeta Pessoa, “navegar é preciso, viver não é preciso”.

Prossigo buscando compreender as situações de preconceito e, consequentes práticas, de discriminação racial às quais os cotistas negros estão sujeitos em sua lida diária. Enfatizo a pretensão de re-colocação e re-atribuição processuais, pautadas em um exercício social, ao invés de individualização e culpabilização de sujeitos a-históricos e a-sociais. Assim, parece haver uma dupla negação discriminatória dos alunos cotistas, naquilo que remete a condição de portadores de cotas por um lado, e por outro, quando são interpelados pela discriminação racial, decorrente do preconceito de marca.

## 5 DISCRIMINADOS PELAS COTAS E PELA RAÇA

O estranho tem sido sistematicamente percebido e apontado como desigual, seja a partir de sua marca (cor de pele negra), ou posse de cota de acesso à UFMA, e ainda por não ser possuidor, como legítimo e meritório universal, de capitais cultural e intelectual, entre outros.

Em decorrência, busquei compreender como se dão as situações e manifestações de discriminação racial, às quais as pessoas negras estão comumente submetidas no seu cotidiano. Na lida cotidiana, ocorrem vários episódios de preconceito e consequentes discriminações raciais, mesmo que muitas vezes não seja possível às pessoas submetidas a tais situações perceberem tais ocorrências.

Indaguei a Mara se, independentemente da classe social, a pessoa negra sofria com o preconceito, da mesma forma, e ela respondeu:

Não, se é do mesmo jeito eu não sei. É uma boa pergunta, porque eu acho que nunca é do mesmo jeito. Assim, para cada um é de um jeito, mas a gente passa também. Eu vou falar do lugar da mulher, que a mulher me preocupa... tem essa exigência que a gente seja de um determinado modo. Existe uma boa forma que a gente tem que estar dentro deste padrão de **boa forma**. Seja a boa forma da cor da pele, que me impede de entrar sem ser observada num shopping ou numa loja, por exemplo. Eu entro numa loja ou supermercado e tem segurança me seguindo sempre. Eu tenho este problema, independente da minha classe social. Tem um **estereótipo** que já funciona como um **motivo** para o **preconceito**, independente da classe social. Meu irmão se veste bem, ai tudo bem. Mas se ele sair na rua sem camisa, ele vai ser parado. Eu já cansei disso. Então, tem a ver muito com o **estereótipo** mesmo. Então, neste sentido, o modo como a política de cotas antes funcionava parecia mais coerente na minha cabeça. Apesar de

ter isso de eles observarem que eu **sou negra**, que é **estranho**. Eles **vão ver o que?** o meu **cabelo**, a **cor** da **minha pele**, o **tamanho** do **meu nariz**, eu não sei o que eles vão ver. Eu não sei como é que eles vão dizer que eu sou negra, ou não. Enfim...

Mara aponta para a ocorrência de preconceito seguida de discriminação racial, através de manifestação de estereótipos atribuídos aos negros. Neste lugar, ela passa a ser percebida como ‘estranha’, diferente do padrão estético socialmente valorizado. Suas características fenotípicas passam a ser desqualificadas, ou percebidas e qualificadas como algo negativo e, então, sua imagem como pessoa negra passa a ser depreciada. Ela não é portadora da “boa forma da cor da pele”, pois não é branca, é pessoa negra. Assim, ao entrar em uma loja percebe-se logo seguida por um segurança. Aqui está acionado um estereótipo socialmente atribuído aos negros, grupos de pessoas não confiáveis, que roubam. Talvez não seja diferente da reação da senhora à aproximação de Kabenge, como discutido anteriormente, que queria ajudá-la a atravessar a rua, e ao vê-lo, tal senhora se pôs a gritar, pedindo para que ele se afastasse dela.

Tais episódios relatados por Mara lembram uma situação semelhante apontada por Ferreira (2002). A questão refere-se à atribuição feita por uma mãe para explicar o fato de seu filho negro ser sistematicamente acompanhado, pelos seguranças do supermercado, em função da roupa que estaria usando – jeans desbotados e camiseta com desenhos abstratos, o que na época eram considerados de bom gosto –, negando a possibilidade dessa ação ser decorrente do fato de ele ser negro, ou seja manifestação de discriminação racial.

Por outro lado, tanto Mara quanto Simone e Selma associam a noção de raça às características físicas, compreendendo que a cor da pele da pessoa é que determina se ela pode ser considerada negra, como na referência à moça albina, à qual já me referi no subcapítulo 4.1.

Principalmente a partir dos estudos científicos do psiquiatra Raimundo Nina Rodrigues (1977), a quem já me referi anteriormente, os cientistas brasileiros, baseados em teses biologicistas, analisavam as características fenotípicas dos sujeitos, como formação do crânio, cor dos olhos, características dos cabelos, nariz, e a partir daí definiam comportamentos e potencialidades dos sujeitos enquanto mais/menos

inteligentes, morais/amorais, pacíficos/nocivos, mais aptos/menos aptos ao trabalho, baseado em princípios evolucionistas sociais, ou seja darwinismo social.

Desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, estudos científicos apontavam para a 'degenerescência' da raça negra enquanto matriz constitutiva de nossa população, como se vê em Rodrigues (1977). Neste período, houve uma articulação entre as noções de 'raça' e 'nação', produzindo efeitos imediatos nos estudos acadêmicos sobre o negro e a análise de aspectos sociais, culturais e políticos em função da presença deste grupo na sociedade brasileira.

Assim, o pensamento sociológico brasileiro começou a se questionar quanto a problemática em torno de qual raça resultaria, após o processo de miscigenação brasileiro (fenômeno considerado socialmente como um problema em certo momento histórico – final do século XIX – e em outro como uma solução para o futuro do Brasil – entre 1930 e 1950) e como tal questão afetaria a formação de uma sociedade que se pretendia alçada à condição de civilizada, sustentada por um processo civilizador 'brancóide' e independente, decorrendo daí discursos e práticas interessados na solução de tal questão (LARKIN, 2000).

Consequentemente, a cor da pele das pessoas passa a determinar, e em certa medida ainda determina socialmente, a formação de juízos e valores, competências e habilidades, capacidades criativas e morais que cada grupo de pessoas comporta desde a sua origem biológica e, portanto, hereditária.

Nogueira (1995) compara as manifestações de preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos expondo as diferenças de aspectos nessas ocorrências. Afirma que há duas formas que se distinguem em relação à natureza, em função da ocorrência de um evento discriminatório motivado racialmente. Segundo o autor, no Brasil há prevalência do preconceito baseado na cor, preconceito de cor. Porém, na literatura que aborda o termo, sua apresentação é bastante difusa, portanto, ele o denomina como preconceito de marca. Nos Estados Unidos, por sua vez, há prevalência do preconceito baseado na origem da pessoa, preconceito de origem.

Ou seja, o tipo de preconceito exercido em função da aparência física das pessoas discriminadas é denominado preconceito racial de marca, enquanto que o preconceito resultante da percepção de que a pessoa discriminada tem ascendência marcada em determinado grupo étnico, denomina-se preconceito de origem.

Assim, tem-se dois tipos ideais desenvolvidos por Nogueira (1995) para compreender as formas de manifestação do preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos.

A atuação da pessoa é uma das formas, a partir da qual se pode julgar a diferença entre os preconceitos de marca e de origem. No Brasil, onde o preconceito prevalente é o de marca, o tratamento discriminatório pode ser abrandado em função de particularidades apresentados pela pessoa, como habilidades específicas ou em função deste mostrar ser inteligente.

Nos Estados Unidos essa ocorrência não seria possível, pois lá prevalece o preconceito racial de origem e, portanto a discriminação racial se mantém independentemente das habilidades específicas ou qualificações educacionais de cada pessoa.

Em consequência, torna-se muito mais efetivo identificar e criar políticas públicas contra as manifestações de preconceito e discriminação raciais nos Estados Unidos do que no Brasil, onde o mito da democracia racial ainda tem expressão.

Nascimento (2002), ao criticar o mito da 'democracia racial', esclarece:

Um exemplo das informações distorcidas que fundamentam esse equívoco está no livro *Negroes in Brazil*, investido de grande autoridade acadêmica, em que Donald Pierson afirma que a escravidão entre nós "...foi normalmente uma forma suave de servidão" (1967: 45). Desdobrando sua análise, o sociólogo norte-americano continua: "Em geral, a escravidão no Brasil se caracterizou pelo gradual e contínuo crescimento de relações íntimas interpessoais entre senhor e escravo, fato que tendia a humanizar a instituição e solapar seu caráter formal (p. 241).

Análises científicas como esta tendem a nos convencer da benignidade colonizatória que nós usufruímos em solo brasileiro, enfatizando os bons tratos pretensamente conferidos àqueles na condição de escravos e exaltando as características de aceitabilidade interracial, incondicionais ao colonizador europeu.

Nascimento (2002) ressalta que a utilização da mulher africana em prol da satisfação do senhor escravocrata português, em decorrência da ausência de sua esposa branca e portuguesa, "nada mais foi do que violação e estupro; uma brutalidade

que nada tinha a ver com ‘humanizar’ a instituição, ou qualquer ‘respeito’ aos seres humanos que ele vitimava” (p. 242).

Em outros momentos, a partir de 1950, passou-se a considerar que tal conflito racial existia, perpassado por questões de classe, mas que seria resolvido em função dos avanços dos meios de produção e das relações capitalistas, pois os negros teriam conseguido equacionar os séculos de atraso social, cultural, político e econômico marcados pelo escravismo.

Retomando à discriminação pelas cotas, Renato afirma que sempre gostou de estudar a temática negra e tem compreendido que a pessoa negra já fica rotulada como incapaz por ter acessado a instituição pública, UFMA, pelas cotas. Disse que, desde o início das aulas, já se sentia discriminado, no momento em que os professores pediam para que os alunos formassem grupos, pois ele sempre foi uma pessoa muito tímida, “quietinho” e então os colegas que haviam ingressado pelo sistema universal, para ele, já compreendiam que ele não tinha condições intelectuais e que iria acabar desistindo do curso, pois não aguentaria as pressões próprias das demandas do curso.

Ainda assim, compreende que ao longo de sua trajetória pôde ir demonstrando para os colegas que ele conseguia ser produtivo e cumprir com as tarefas solicitadas, principalmente quando tinham que apresentar trabalhos em sala de aula. Percebe que muitas vezes os outros colegas de seu grupo, G7, têm dificuldades para se expressar e ele acaba intervindo, acrescentando informações àquele tema que estava sendo apresentado para a sala de aula naquele momento.

Então, afirmou que esta questão tem muito a ver com a forma como as pessoas enxergam o negro na sala de aula, alunos e professores, e com a própria maneira como o aluno negro se percebe na Universidade. Acredita que foi se impondo ao longo do tempo e que foi melhorando enquanto pessoa.

E quanto à questão da “Comissão de Validação” para ingresso do aluno cotista? Mesmo que não tenha se submetido à Comissão de Validação para ser admitida como cotista na UFMA, Mara disse que um amigo seu, do curso de Direito, negro e “mais escuro” que ela, “nariz largo”, “tu olha, é negro”, não foi aprovado em 2008 para as cotas. Ela acredita que ele não passou por ter informado que havia iniciado um curso de Direito em uma universidade particular e utilizaram este critério para “barrá-lo” pelo fato de ele já ter tido acesso ao ensino superior. Porém, este amigo acabou sendo chamado para



uma entrevista, na qual lhe perguntaram se ele participava de movimentos sociais, e ao responder que já havia ido ao CCN-MA (Centro de Cultura Negra do Maranhão) foi aprovado para as cotas.

Ao questioná-la se já havia participado do CCN-MA, ela disse que sim (gargalhando) e acrescentou que não gostava muito daquele lugar. Alegou gostar das festas que eles promovem, mas considera a política local como não adequada.

Informou que o CCN-MA

é como qualquer instituição, porque tem muita gente querendo ganhar dinheiro às custas dos outros. Tem muita gente desonesta, então eles acabam se destacando no meio das outras pessoas, entende? Eu não gosto dali. A minha tia, mãe do Kabenge (aluno cotista), participou de lá durante muito tempo.

Sua tia realizou muitos cursos no CCN, passou muito tempo por lá, mas também acabou saindo, pois estava “desgostosa com o ambiente”.

Os informantes encontram dificuldades para falar a respeito de momentos em que se sentiram discriminados racialmente, mas referem-se, comumente, que tal discriminação se dá em função da classe social em que se situam. É muito comum a pessoa negra atribuir à rejeição que sofre a outros fatores, como neste caso à classe social, e não às suas características fenotípicas, o que foi discutido por Ferreira e Camargo (2011).

Simone disse já ter sido vítima de inúmeras situações de preconceito seguidas de discriminação racial. Comentou sobre um episódio em que junto com outras amigas cotistas, do G7, sentiu-se discriminada. Nesta ocasião elas precisavam sair rapidamente de uma aula para ir a um evento externo, uma palestra, e uma colega lhes perguntou, insistindo, se elas queriam carona em seu carro, pois senão teriam que ir de ônibus, e não daria tempo. Ela respondeu que iria com outra amiga, cotista, e esta teria ficado muito surpresa ao descobrir que aquela tinha carro. Argumentou que, desde o início do curso, aquela amiga tinha dois carros na garagem e boa casa, porém, considerou que a colega já as teria subestimado por serem cotistas.

Simone compreendeu que naquela situação de oferta da carona, ela e suas amigas cotistas foram discriminadas porque os colegas pensam que cotistas, são tão pobres, que nem podem ter um carro.

Em outro grupo com seis professores da UFMA, conversávamos informal e espontaneamente sobre a minha pesquisa, na casa de um destes professores, e dali surgiram compreensões diversas acerca da política de cotas e da presença dos cotistas na instituição. Uma das professoras, liderança institucional, disse acreditar que as cotas eram arbitrárias, pois não iriam resolver séculos de atraso que a escola pública brasileira trazia como marca de nascença. Apontava para uma possível solução que, seria inserir os alunos cotistas em um cursinho pré-vestibular, subsidiado pelo governo, mantendo-os longe da instituição pública enquanto não conseguissem demonstrar os mesmos conhecimentos de outros alunos. (A exemplo da prática realizada pela Universidade de São Paulo). Assim, teriam que concorrer com a mesma legitimidade de seus colegas que acessam os cursos de graduação da UFMA pelo denominado processo ‘universal’. Esta é mais uma forma de celebração à meritocracia pessoal.

A maioria dos professores presentes afirmou concordar com ela, e alguns enfatizavam a crença de que a estada dos alunos cotistas na UFMA iria ‘sucatear’, ainda mais, o “ensino público de qualidade”, que hoje só era possível nas instituições públicas devida a melhor formação e titulação de seus professores.

Uma liderança política presente afirmou que se somava a esta realidade o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), que os professores vinham tentando conter, na medida do possível e ao longo dos anos, para evitar a depreciação das condições de trabalho dos professores e da qualidade de ensino ofertado. Enfatizou que, ao invés de o governo contratar mais professores e ampliar a rede pública com novas instalações, ele preferiu pegar um ‘atalho’ e terceirizar a educação pública. Disse que, na sua compreensão, o governo havia ‘assinado um cheque em branco’ para as instituições particulares. Concluiu, afirmando que, portanto, o lugar mais efetivo para os alunos cotistas, era nas universidades particulares, até porque esta conta já estava paga.

Uma outra professora mencionou a transformação no processo de ingresso dos alunos na UFMA, que deixou de ser anual para se tornar semestral. Disse que o corpo docente havia feito toda a resistência possível para que isso não se efetivasse, mas por fim tiveram que realizar negociações com os dirigentes da instituição, minimizando os prejuízos, mas aceitando esta nova forma de ingresso de alunos. Ela explicou tratar-se de processo de resistência e conquistas políticas do professorado da UFMA, que agora poderiam estar comprometidas com a queda de qualidade no ensino. Afirmou que, a

partir do ingresso de parcela expressiva de alunos cotistas na instituição, o nível e qualidade das aulas iriam decair cada vez mais, para que os alunos cotistas conseguissem acompanhar as aulas.

Houve apenas um professor que se absteve desta discussão, alegando que ainda não conseguia compreender adequadamente do que se tratava e que, portanto, não conseguia se pronunciar contrário ou a favor das cotas.

Compreendo que o raciocínio expresso pela maioria deste grupo de professores, contrários à política de cotas, está alicerçado na crença de que o ensino nas universidades públicas brasileiras ainda usufrui de qualidade superior, e apontam para o quadro docente melhor qualificado das instituições públicas como fator determinante. Não houve nesta conversa menção à qualidade de conhecimento do aluno de instituição pública, enquanto construtor do conhecimento. Este agente só foi lembrado em função de seu êxito nas provas de ingresso, que o diferenciaria do aluno cotista.

Há aqui uma dupla menção à meritocracia pessoal, tanto por parte do aluno que é aprovado nas provas de ingresso institucional, quanto do professor de instituição pública, tido por eles mesmos, como o diferencial superior quanto à formação e titulação. É importante ressaltar que alguns destes professores tiveram/têm tido sua formação de mestrado e/ou doutorado em instituições europeias. Portanto, em alguma medida tais ideias já estão ancoradas naquelas subjetividades, europeias, e não na subjetividade brasileira. Enfatizo ainda que a graduação da maioria destes professores não foi realizada no Maranhão, mas em estados do Norte, Sul, Sudeste e Centro-oeste.

Em uma conversa na sala dos professores, uma colega me disse, em tom de desabafo, que já não sabia o que fazer com o ‘grupão’ (o G7, grupo formado por sete alunos negros) de cotistas que havia em uma sala de aula. Ela dizia reconhecer que o ensino público era muito fraco, mas que não acreditava nessa solução do governo: “jogar os alunos na universidade pública”. Disse perceber que era ‘gritante’ a diferença intelectual e cultural dos alunos cotistas quando comparados aos alunos não cotistas. Concluiu sua fala alegando que até tinha dó da condição deles, mas que nem por isso sairia dando notas a eles. Disse perceber a pressão que eles sofriam para dar conta de todas as atividades propostas, mas que a única solução era eles estudarem em dobro aos demais alunos, pois elas não os iria aprovar à revelia.

Este depoimento me sugere que tal professora, ao contrário dos discursos, muitas vezes prontos, que se tem nas universidades, está preocupada com seus critérios daquilo que seria o aproveitamento escolar adequado. Não parece preocupada com a construção da pessoa do aluno enquanto singularidade. Isto me lembra Paulo Freire (1983), a professora parece estar preocupada com a assimilação e posse de conteúdos, uma concepção de “educação bancária”, aquela que é construída a partir do acúmulo de informações, via depósitos de conhecimentos que o professor ‘deposita’ junto ao aluno, e que não necessariamente servirão para que o mesmo consiga fazer uma leitura crítica do mundo. Não sugere nenhuma preocupação crítica voltada para a ampliação da consciência de si e do mundo, por parte dos alunos.

Parece-me que há aqui uma discriminação, por parte dos professores, entre àqueles que têm maior capital intelectual e cultural e os outros. Os outros, como também revela o depoimento de uma aluna branca, não cotista, muitas vezes foram “treinados” a partir de “ensino apostilado” para questões básicas de filosofia, sociologia, antropologia e ciência política e, ainda assim, se têm dificuldades, podem inclusive discutí-las com seus pais e outras pessoas de seu convívio, no retorno às suas casas. Esta aluna disse que seu pai é filósofo, então desde pequena ela já costumava discutir questões da existência humana com ele, e também consegue perceber o despreparo da maioria de seus professores quanto as “visões de homem e de mundo”, propostas pelas principais doutrinas filosóficas.

Eva demonstra pressentir sentimento de conquista de status diferenciado como universitária da UFMA, qualificando sua fala a partir de ideias intuitivas, que a igualavam àqueles que estavam lá fora, e agora, estando “lá”, houve alteração na sua percepção e compreensão do fenômeno humano, que passou a ser visto como muito mais complexo e resultante de uma processualidade. Ao mesmo tempo, ela também percebe que o estar lá, na UFMA, faz com que seja apontada e percebida como estranha, como aquela que só está lá por causa das cotas, uma “forasteira”, uma “estranha no ninho”.

Kabenge aponta para um incômodo pessoal, que é sentir-se rotulado a partir da classificação de negro cotista, que segundo ele só serviria para comprovar a inferioridade da pessoa negra. Ele discute as cotas a partir de princípios de “garantia” e “vantagem”, enfatizando que as pessoas, incluindo colegas de sala de aula e professores, tendem a desqualificar o aluno cotista negro que acessa a instituição pelas cotas, como sendo alguém inferior que contou com uma “garantia do governo” para seu acesso. Ao invés

disso, ele acredita não ter recebido nenhuma “garantia”, mas sim uma “vantagem” por ter competido somente com alunos negros, “em separado”, e não com outros. Disse que tinha confiança que iria passar no vestibular, mas utilizou-se dessa vantagem porque sabia que assim iria diminuir um pouco a concorrência. Nem sabe ao certo porque se utilizou deste recurso, pois era “só uma pequena vantagem, no caso”. Conclui que foi isso o que ele enxergou na época em que fez a prova, menos pessoas, portanto, menos concorrência, e encerra dizendo que foi somente isso.

As expressões representadas por Kabenge, “garantia” e “vantagem” (quer uma ou outra), lembram, enquanto luta de contrários, contradição, as teses fundamentais do liberalismo clássico, ou sejam, os sempre preconizados direitos naturais à igualdade e à liberdade, assim como a propriedade e segurança são tidos como direitos legais. Certamente que na ‘república democrática’ brasileira representam apenas mais uma forte e legalizada ideologia, difundida por um grupo de intelectuais engajados politicamente, que na qualidade de emblemas liberais são constantemente resgatados e alardeados pelos sujeitos contrários às políticas de ação afirmativa, de qualquer natureza. Para registrar este corolário de nossa justiça nacional, retomo o título da carta manifesto contra as cotas, produzida por Maggie (2001) e outros, “Todos têm direitos iguais na República Democrática”.

Kabenge disse que as cotas, como foram formuladas, estão adequadas enquanto ideia, porém deixam o aluno ‘rotulado’ como cotista negro. Pensa que deveria haver outra forma de sistematização e aplicação da política de cotas, na qual o cotista negro não ficasse “marcado” e não pudesse ser “reconhecido como cotista” pela comunidade acadêmica, mantendo-se no anonimato sua condição de ingresso institucional.

Questionado sobre seu processo de “validação de opção” enquanto negro, ele disse: “Não, não houve nenhuma dificuldade. Eu até acho, que foi até facilitado por causa do meu nome, já que tem origem africana e alguns deles já têm essa noção. E também pelo aspecto, não tem como dizer que eu não sou negro. Eu mandei uma foto e nem fui chamado”.

Em relação às cotas, ele disse que sua mãe,

até que ela concordou um pouco. Ao contrário da minha irmã. A opinião da minha irmã é semelhante à minha. A ideia é boa, mas não foi a melhor solução para o problema. Não sei, acho que talvez... mais por causa da terminologia ‘por cotas’, acho que não agradou muito o som da palavra ‘cotas’ no projeto.

Perguntei o que significava “cotas” e ele disse que

É como se fosse separar por classes. Ah, porque tu é pobre, porque tu é negro, porque tu é isso, porque tu é isso, tu é aquilo. Então, tu fica pra cá. Vocês que seguem outro perfil ficam em outro grupo. Dá ideia de segregação... segregação (KABENGE).

Ele refere-se ao desconhecimento, por parte de sua mãe, em relação às cotas e, ao mesmo tempo, posiciona-se junto à sua irmã, também cotista e aluna de Teatro da UFMA, compreendendo que a ideia foi boa, mas a solução para o problema não foi a melhor. Entende que apesar de inserir o negro na universidade, “por cotas”, o negro fica segregado, separado por classe, pobre e negro.

É instigante perceber que ao se referir aos pobres e negros como pessoas alocadas em um lugar de segregação, ele se utiliza da segunda pessoa do singular “tu”, tu é pobre, tu é negro, tu é isso, tu é aquilo, tu fica para cá. Ao se referir ao outro da dinâmica ele disse “vocês”, utilizando-se na mesma frase da segunda pessoa do plural, vocês que têm um outro perfil ficam em outro grupo. Interpreto tal representação enquanto uno e todo, singular e universal, relativo e absoluto. A partir daí, compreendo que ele apresenta o “indivíduo” negro, cotista negro, com propriedades individualizadas, destituído de representação coletiva constituída na força de um grupo, encontro de pessoas com um objetivo comum. Em contrapartida, os “outros” da expressão, vocês, são concebidos como grupo e portadores de um único e mesmo perfil. Qual seria tal perfil? Branco europeu, hegemônico, produto de racialismos?

Kabenge disse nunca ter vivido nenhuma situação de preconceito racial e também não conhece ninguém que tenha sofrido qualquer situação de preconceito. Questionado a respeito de sua necessidade de dizer algo mais, ele respondeu que eu já havia lhe perguntado tudo e que assim estava bom. Comentou que era bom que eu estivesse fazendo minha pesquisa para saber sobre as cotas, sobre eles (cotistas), “para que o governo pense nas coisas que nós precisamos”. Contrariando a compreensão anterior, Kabenge coletiviza o negro, enquanto grupo étnico, neste momento.

Percebo que ele está distante de sua condição de ser negro e, portanto, torna-se complexo analisar quaisquer situações em que ele eventualmente tenha sido interpelado

de forma negativa, a partir de sua negritude. Este parece ser apenas mais um tema para ele, que remete a sua aparência física através de acentuadas características fenotípicas africanas e do nome próprio que o designa, mas que ele não consegue associar às situações desqualificantes do dia-a-dia, como naquele episódio da senhora que recusou o seu auxílio para atravessar a avenida. Nesse episódio, ele não conseguiu identificar que uma das possibilidades de compreensão da reação negativa daquela senhora a sua aproximação, poderia ser manifestação de preconceito racial com relação a sua pessoa.

Eva demonstra acreditar que as cotas foram um meio, encontrado pela “sociedade” e pelo “governo” na tentativa de incluir pessoas que estavam “excluídas da sociedade”, dando-lhes a oportunidade de poder “participar de uma faculdade”. Disse que, apesar de não saber e não entender sobre este assunto e sobre as intenções do governo com as cotas, pois ainda não parou para pensar esta questão, fica em dúvida se as cotas realmente lhes ajuda, e se serve para incluí-los ou excluí-los. Esclarece que esta compreensão se dá em função de ela perceber que o aluno negro cotista sofre preconceito por parte da comunidade acadêmica, e fica discriminado como aquele que “está lá só porque passou pelas cotas”.

Ela disse nunca ter vivido o preconceito diretamente, pelo fato de ser cotista, mas que houve ocasiões em que professores reclamaram que eles, cotistas, só conviviam entre si e, portanto, se auto-discriminavam, separando-se dos demais, estando no G7.

Renato considera que o aluno cotista negro é visto como aquele que é ‘inferior’ cultural e intelectualmente, e precisou ser ajudado para que pudesse ingressar na universidade. Desse modo, as cotas marcariam tais alunos a partir deste estigma.

Ele disse que pôde confirmar este seu raciocínio junto a outros alunos cotistas negros quando realizou a sua pesquisa monográfica, através de entrevistas e aplicação de questionários. Participei de sua banca de defesa de monografia e, na ocasião, pude fazer a crítica de que à maneira como algumas questões de seu questionário foram formuladas poderiam induzir a algumas respostas por parte dos entrevistados. Em uma das questões ele perguntava se, em algum momento, o cotista se sentia inferiorizado na UFMA por ter acessado aquele espaço através das cotas.

Referiu-se, também, a outra aluna que é negra, porém rica e entrou na Universidade pelo sistema universal, assim comumente convive somente com alunas brancas. Disse que esta aluna negra costuma ser aceita nos grupos como se fosse uma

branca, pois acompanha as outras colegas brancas e ricas nos programas de finais de semana.

A este respeito, comecei a questionar minha própria percepção em relação àquela aluna, pois durante o tempo em que fui seu professor eu não a havia visto enquanto negra. Trata-se de uma moça que está sempre muito maquiada, mesmo durante o dia, e portanto, parecia ter a pele sempre mais clara. Esta moça negra é sempre muito assediada, de forma entusiasmada, por várias colegas, e em uma data de celebração de seu aniversário, as colegas lhe prepararam uma festa surpresa bastante bem montada, com bolo, salgados e docinhos, decorando toda sala de aula. Enfatizo que tais celebrações de aniversários de outros alunos não são tão comuns, eles costumam celebrar muito mais os aniversários de seus professores.

Este episódio parece estar marcado pela discriminação construída com base no fator econômico, o que por sua vez não impossibilita a ocorrência de discriminação racial.

Mara disse ter optado pelas cotas para não 'correr risco' e depois considerou que esta opção lhe deixou uma 'marca' pela discriminação, pois na sala de aula houve várias situações em que os outros alunos começavam a discutir as cotas, como se fossem 'vagas dadas a negros e pobres'. Mara sempre refutava tais argumentações lembrando que ela havia passado em 17º. lugar no geral, portanto não considerava que houvesse tirado a vaga de ninguém.

Ainda assim, disse que enquanto seus colegas comemoravam, de maneira entusiasmada, o ingresso na universidade, era como se ela não tivesse motivo algum para comemorar, pois na sua cabeça tinha feito apenas o que era para fazer. Enfatiza com veemência que sempre foi uma pessoa 'burra', que teve que estudar exageradamente para se destacar nas aulas, pois sua mãe sempre foi muito exigente com o desempenho dela. Afirmou que nunca consegue compreender as coisas na primeira vez, precisa ler várias vezes para entender um texto.

Disse que sua mãe costumava dizer às outras pessoas que ela era muito perfeccionista e estudiosa, sempre exigia o melhor de si. Hoje ela compreende que esta era uma questão de sua mãe e que durante muitos anos procurou corresponder a esta expectativa materna.



Como dito anteriormente, alguns professores demonstram muito desconforto em relação à presença dos alunos negros cotistas na UFMA e reclamam do descompasso cultural entre os alunos cotistas e não-cotistas, conferindo descrença às capacidades cognitivas e culturais apresentadas pelos cotistas, principalmente negros. A este respeito, uma professora disse acreditar que o governo simplesmente “joga” os negros cotistas na instituição e depois quem sofre são os professores, pois os negros têm um nível cultural muito baixo e não conseguem acompanhar as aulas. Ela disse, ainda, que compreende não ser este um problema seu e que, portanto, ela não sairá dando notas para que os negros ‘passem’ em suas disciplinas, irá reprová-los e pronto.

Tal professora costuma ter um elevado número de alunos reprovados em suas disciplinas a cada semestre e muitos destes são negros cotistas. As aulas desta professora chamam a atenção de quem esteja passando pelos corredores, pois a sala de aula fica sempre muito lotada de alunos que, inclusive, às vezes têm que buscar cadeiras em outras salas de aulas, pois o número de cadeiras se torna insuficiente. Esta professora goza de boa reputação, junto aos alunos, de ser uma professora rígida, que exige o máximo de seus alunos, ou serão reprovados.

É bastante significativo que, assim como ocorreu com alguns outros entrevistados, Selma tenha afirmado que nunca sofreu preconceito ou discriminação raciais, em função do fato de ser cotista, assim como alega não conhecer ninguém que o tenha sofrido. Relata episódio em que se sentiu discriminada, juntamente com uma colega de sala, por ser pobre, mas nunca por ser negra.

A discriminação racial parece situar o estranho a partir da condição de ser inferior, sustentada por pessoas brancas e negras, cotistas e não-cotistas, como forma de uma espoliação colonial que configura diferenças intelectuais e culturais entre colonizador e colonizado, através da legitimação do imaginário destes agentes.

Consequentemente, o estranho demonstra introjeção de ideias que o fazem sentir-se “burro”, intelectualmente inferior aos universais, que pretensamente conseguem absorver e apropriar-se das ideias contidas nos textos logo na primeira leitura. O estranho, ao invés disso, por pretensamente possuir limitações cognitivas teria que ler o mesmo texto várias vezes, até que consiga absorver algum conhecimento, pela esforço, insistência e determinação. De um lado, uma aprendizagem imediata e espontânea, universal, e de outro, uma aprendizagem cotista e negra, portanto estranha.

Tais crenças e hábitos sociais demonstram eficácia na naturalização acrítica da superioridade branca frente a inferioridade negra. Nesta processualidade social e política encoberta-se, ideologicamente, a distribuição desigual de capitais culturais e intelectuais, justificando-se através de um evolucionismo social, o injustificável, a dominação e colonização do estranho.

Compreendendo que as relações no ambiente acadêmico estão marcadas pela assimetria de relações sociais e disputa por poder, torna-se importante apreender tal hierarquia.

### **5.1 Hierarquizando os cotistas**

Na condição de estranho, alguns sujeitos parecem ser tratados como “mais estranhos que outros”, ou seja, distribuem-se a partir de um gradiente de inferioridade e superioridade. Assim, parece ser praticada uma hierarquia de poder, a partir da dicotomia universais versus cotistas, e dentro desta segunda hierarquia, parece haver ainda uma outra hierarquização, segmentação de poder, entre aqueles que são cotistas de escola pública e os que são cotistas raciais, negros, e ainda entre aqueles que tem a cor da pele mais clara a mais escura, configurando um gradiente de cores.

Neste sentido, em um dos depoimentos, Selma aponta para Priscila (cotista social), como sendo um pontinho branco, em uma “mancha escura” que ficava no fundo e a esquerda da sala de aula. Além disso, Priscila também é referenciada como a mais inteligente e quem mais colabora com o grupo, G7. Aqui também desponta uma estranha, nem tão estranha, que teria realizado uma trajetória de acesso e apropriação diferencial na esfera do cultural e intelectual, segundo o estranho.

Entre os depoentes da pesquisa observei um tratamento diferenciado em relação aos alunos negros cotistas e os alunos cotistas de escola pública. Parece haver uma espécie de hierarquia de valor/poder entre os alunos ingressantes pelo sistema geral, denominado universal, alunos cotistas de escolas públicas e depois alunos negros cotistas, respectivamente. A cor da pele, também parece ser uma moeda de barganha e negociação, visto que há nesta turma uma aluna, considerada branca, que só se

relaciona com outras pessoas brancas, e não faz questão de ser lembrada e nem percebida a partir do lugar de cotista negra.

Os depoimentos de alguns alunos cotistas e não-cotistas, bem como de professores, apontam sempre para qualidades superiores, como inteligência, boa memória, facilidade para aprender, rapidez na leitura, ao se referirem aos alunos cotistas de escola pública em detrimento aos alunos negros cotistas, que comumente são associados a portadores de inteligência menor, assim como de defasagem cultural e educacional com relação aos outros alunos.

Os componentes de um dos grupos de cotistas negros entrevistados, o G7, por exemplo, tratam com diferenciação e deferência especial uma aluna que os ajuda muito nos estudos, ingressante pela cotas de escola pública, a quem eles sempre se referem em um lapso de memória como, não-cotista. Alegam que esta aluna tem muita facilidade para aprender e ensinar e que sempre consegue um desempenho educacional, superior quando comparada aos outros sujeitos participantes deste grupo.

Por outro lado, Tatiana, aluna não cotista do G7, também é referendada pelo grupo como portadora de maiores conhecimentos e condições educacionais porém, ainda assim, Priscila é destacada como aquela que tem facilidade de aprendizagem e colabora muito com as outras pessoas do grupo. Cabe aqui ênfase de que Priscila, cotista de escola pública, tem a cor de pele mais clara do que Tatiana, aluna não cotista, que tem reconhecidas características fenotípicas negras.

Em conversa com uma aluna não-cotista, minha orientanda de monografia, ela me disse concordar com as cotas para alunos de escola pública, mas também disse que era absolutamente contrária às cotas para negros. Disse acreditar que este “artifício facilitador” da entrada de negros na universidade só serviria para “humilhá-los” ainda mais, pois viria comprovar futuramente as limitações intelectuais deles em função do baixo rendimento escolar apresentado. Afirmou que, já que a UFMA os havia colocado ali, deveria pelo menos ter criado um “programa de nivelamento”, para que tais alunos conseguissem acompanhar adequadamente as aulas.

Este tipo de compreensão demonstra crença na superioridade intelectual dos alunos não-cotistas, baseada em uma meritocracia pessoal, quando comparados aos negros e, ao mesmo tempo, reforça uma ideia socialmente difundida de que pessoas negras são inferiores às brancas. Além disso, esta aluna demonstra ter consciência de

que os negros são 'humilhados' cotidianamente nas relações sociais. Ela disse ainda que estava baseando-se em dados empíricos percebidos na sala de aula.

Recentemente, fui a um Departamento da UFMA entregar alguns documentos, e entre estes estava uma cópia do meu projeto de pesquisa, que coloquei sobre o balcão. O funcionário que me atendeu, negro, apontou para o projeto e pediu para que outro rapaz africano lesse o título, e sorrindo disse: "Olha o que ele está pesquisando!". Começamos então uma conversa, na qual este funcionário me disse que havia acabado de discutir as cotas com um aluno do mestrado de educação, que em vão tentara convencê-lo de que as cotas raciais são válidas. Ele me disse que concordava com as cotas para alunos de escolas públicas, mas não concordava com as cotas raciais, que representavam uma 'esmola' para o negro. (Pobre sim, preto não). Declarou que oferecer tais cotas aos negros era equivalente a confirmar que, já que por mérito próprio o negro não conseguiria, o governo deveria dar a ele uma vaga. Apontava como alternativa correta e eficaz, já costumeiramente mencionada, a necessidade de reestruturação da escola pública fundamental e média.

Perguntei-lhe se ele conhecia a história do negro brasileiro e o mesmo rapidamente retrucou que "trezentos e vinte anos" de escravismo não justificavam as cotas raciais. Questionei-o, com ironia, se ele realmente acreditava que as condições de escravismo haviam acabado. Ele me retribuiu com um olhar e sorriso marotos. Alegou, então, que se a falta de condição financeira prejudicava as pessoas pobres e negras, também era igualmente prejuízo para brancos e pobres. Portanto, ele considerava um contrassenso tratar negros de maneira privilegiada. Isso, na sua opinião, era uma forma de racismo que iria acabar colocando o negro em uma situação pior, visto como dependente de favores brancos.

Reportando-se a sua própria história de vida, ele relatou que também era negro, aluno da UFMA, e que não havia se utilizado das cotas para ingressar na Universidade. Enfatizou que havia estudado em bons colégios particulares. Perguntei se ele considerava que todos os negros tinham esta mesma possibilidade que ele, e ouvi como resposta que eles teriam que estudar, receber uma boa formação. Neste momento nossa conversa parecia ter se dado por encerrada.

Saí do Departamento e fui me sentar em um pátio próximo, onde permaneci lendo um livro. Instantes depois, este rapaz aproximou-se de mim novamente e, em uma espécie de comportamento de retratação, me disse que talvez ele tivesse que conhecer

melhor esse assunto, pois reconhecia ter tido uma boa formação em contraste com a precarização da formação educacional daqueles que dependiam da escola pública. Pareceu sentir-se culpado pelo ponto de vista que há pouco havia exposto e comentou que tinha conhecimento das restrições que a pessoa negra sofria no mercado de trabalho, quando muitas vezes era preterida em função de brancos, além de receber menores salários. Pediu-me que eu não o levasse a mal porque ele sabia que naquele assunto havia uma dimensão política, a qual ele ainda não compreendia muito bem, pois sua área de formação eram as ciências biológicas.

Então, despediu-se de mim, afirmando que gostaria de ler a minha tese quando estivesse pronta. Coloquei-me a sua disposição para a leitura da tese e disse-lhe que encaminharia alguns artigos a respeito das cotas, antes que a tese ficasse pronta, para que ele pudesse compreender melhor tal situação.

Interessante perceber que, a priori, uma pessoa negra considera a política de cotas uma “esmola” para a população negra. Isso sugere que muitas pessoas negras estão, da mesma forma que as brancas, submetidas à crença da democracia racial e à ideia de meritocracia, mesmo que tais crenças desfavoreçam o grupo negro. Portanto, partilham o mesmo habitus que as pessoas brancas.

Além disso, há ênfase na compreensão de que este problema é educacional e nada tem a ver com a questão racial. Ainda assim, é necessário enfatizar que, quando questionado, o rapaz põe-se a pensar... e assume sua condição de desconhecimento, ou de portador de conhecimento insuficiente à respeito do tema, para que possa se posicionar de maneira mais consistente. Ele também demonstra interesse em aprofundar seus conhecimentos nesta temática, após ser questionado quanto à fundamentação de seus argumentos.

Uma Coordenadora de curso, branca, afirmou ser contrária a toda e qualquer política de cotas, por entender que contraria o princípio da igualdade. Afirmou ser militante política, de esquerda, e que, portanto, compreendia claramente o que estava sendo feito ali (na UFMA), estavam transformando e reduzindo uma questão social à uma questão racial. “Ser pobre é diferente de ser negro”. Para ela é um equívoco histórico misturar alunos que têm uma boa formação com alunos de má formação. Alegou que isso só irá reforçar a discriminação e a segregação, pois ficariam ainda mais evidenciadas as carências e fragilidades que a escola pública deixou nesses alunos negros. Ela compreende que o negro ficará cada vez mais apontado como aquele que

não consegue, o incapaz. As cotas sociais parecem não incomodar esta profissional, apesar de ela iniciar seu discurso dizendo ser contrária a todas formas de cotas.

Este argumento é bastante semelhante ao anterior. Por trás dessa fala há a ideia da meritocracia, além do argumento de que não há no Brasil problemas raciais e, sim, problemas sociais – a discriminação se daria pelo fato de a pessoa ser pobre e não por ser negra, contrariando os resultados das pesquisas a este respeito.

Percebo que este discurso anuncia a intensificação do preconceito contra o negro, com a implantação do sistema de cotas. Assemelha-se aos argumentos de Kamel (2006), Yvone e Peter Fry (2007). Como a depoente bem disse, ela se reconhece como militante política, para quem tais posições são muito comuns, principalmente quando se apoia em um pensamento que reduz suas explicações às condições socioeconômicas, em que há um grupo que detém os meios de produção e outro que vende sua força de trabalho, os pobres. Talvez tenha faltado aqui a dimensão política, ou seja, a dimensão política da economia.

A questão da meritocracia influenciou a escolha do curso universitário por Kabenge. Afirmou que para escolher o curso de psicologia, sua segunda opção, pensou em suas possibilidades e identificações, avaliando sua capacidade de “passar” no vestibular para aquele curso. Disse que queria ter feito ciências biológicas, mas não estava nem um pouco confiante de passar no vestibular. Além destes, também poderia ter cursado filosofia e história, mas acabou optando por psicologia.

Ele enfatiza que o curso no qual mais pensou foi ciências biológicas, “só que, tipo... eu não conseguia me ver... não conseguia... eu não tinha confiança necessária para passar”. É interessante o fato de ele lamentar não ter acessado sua primeira opção, ciências biológicas, afirmando de maneira bastante simbólica que não conseguia se ver naquele lugar em função da falta de confiança necessária. Ele não aponta para uma questão prática, como aquela apresentada pela relação preparado/despreparado, apto/inapto. Em outro momento também disse que a partir desta área ele poderia fazer medicina veterinária, ou até zootecnia.

Afirmou, ainda, que se as cotas não existissem, sua realidade hoje não seria muito diferente. Compreende que teria condições pessoais para ingressar no curso de psicologia, mesmo sem as cotas. Disse que não iria alterar muita coisa, ele só teria menos condições. Enfatiza acreditar que as cotas não são a solução. Disse que “parando

para pensar, tanto faz como tanto fez o caso das cotas. Assim... agora que eu já estou dentro da universidade”.

No caso de Eva, ela compreende que escolheu o curso de psicologia porque, além de gostar muito de português e história, sempre quis conhecer as pessoas, entender as pessoas, saber tudo sobre as pessoas, para que pudesse ajudá-las. Disse que logo depois passou a compreender que isto era apenas uma “intuição”, por se tratar de uma psicologia que as pessoas “lá fora” pensam, porém esta é uma psicologia que não existe.

Disse que, no princípio do curso de graduação, pensou que depois que fizesse psicologia saberia tudo sobre as pessoas, saberia tudo sobre aquilo que pensam e sentem. Compreende, hoje, que há todo um processo para entender algo, para entender alguém. Percebeu que este “processo é muito mais complexo” do que aquilo que ela imaginava quando “estava fora”. Questiona-se se teria ingressado na UFMA sem as cotas, pois percebe-se impossibilitada por “ser negra e não ter tido condições de ter estudado melhor, alguma coisa assim”. Considera que o fato de ter estudado o tempo todo em escola pública, talvez fizesse esta diferença, pois enquanto as pessoas bem preparadas estudam em boas escolas, com bons professores, ela estava na “pública”, e em boa parte do tempo nem tinha professores para lhe dar aulas.

Eva disse que, além da falta de professores e de aulas, também havia professores que não estavam preparados para dar aula, que colocavam alguma coisa na lousa, e pronto, pedia para que eles resolvessem. Ela disse que percebia que muitos de seus professores não dominavam o assunto tratado e demonstravam dificuldades em ajudá-los na compreensão de alguns conteúdos contidos nos livros.

Percebe que, na maior parte do tempo, seus professores de ensino médio passavam longos questionários para os alunos responderem, ao invés de lerem e discutirem juntos os textos, como hoje ocorre na universidade. No momento das avaliações, ela disse que aqueles que conseguiam ‘decorar’ tudo, ou ‘pescar’, se davam melhor e os outros se davam mal. Era tudo na “base da decoreba”.

Estas descrições de Eva não são surpresa, nem novidade para qualquer pessoa minimamente esclarecida à respeito das condições de nossas escolas públicas. Em se tratando do estado do Maranhão, tanto pior, pois recorrentemente os alunos passam a maior parte do período letivo sem aulas, por greve de professores da rede pública ou em função de escolas depredadas e sem a menor condição de uso. Também descrevem um

padrão bastante comum no quadro da educação brasileira, não somente no ensino médio, em que se confunde exercício de memorização com demonstração de inteligência.

Não pretendo aprofundar a discussão da qualidade do ensino superior nesta tese, pois este não é o meu objeto de estudo, porém compreendo que é necessário abordar este tema, tangenciando-o, sempre que necessário e em função das cotas, pois ele é muito frequente nos depoimentos dos alunos, tanto cotistas, como não cotistas.

Tanto na UFMA, quanto em outras universidade particulares, pude ouvir muitos alunos reclamarem que têm professores que exigem que eles respondam questões de avaliações, exatamente como expresso pelos pensamentos e teorias de autores, a maioria destes, clássicos europeus da metade do século XIX e início do século XX. Segundo os alunos, a solicitação de alguns professores nos momentos de avaliação é que “escrevam com as palavras do autor”, e não a partir de ideias de senso comum. Para solucionar esta questão “científica”, alguns alunos memorizam conceitos e ideias na integralidade expressa pelos autores, reproduzindo-os nas avaliações. Na impossibilidade de tal feito, outros alunos simplesmente digitam um texto com inúmeras informações para, logo após, reduzi-lo ao máximo possível para que se torne utilizável, sem que o professor perceba, no momento de realização das avaliações.

Na maior parte das vezes não há preocupação em recontextualizar tais ideias ao nosso tempo histórico e social, nossa realidade e subjetividade. São, muitas vezes, exercícios de reprodução de ideias prontas, destituídos de crítica, em que, na melhor das hipóteses, se pode avaliar quais os alunos que têm maior capacidade de memorização, estes comumente são tidos como os mais inteligentes e mais bem preparados. Portanto, um bom treino a reprodução acrítica da educação.

Uma das depoentes, Mara, disse que seus colegas de turma concorrem entre si para ver quem consegue ler mais palavras por minuto. Leem muitos livros, aprendem técnicas e fazem cursos de leitura dinâmica para que consigam ler o maior volume possível de livros, isso em uma área, ciências humanas e sociais, na qual se espera que as pessoas consigam desenvolver conhecimento crítico a partir de apropriação de leituras realizadas, e não mera reprodução de ideias pseudocientíficas.

É interessante apontar que tal treino de reprodução vai contra os objetivos propostos por todos os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Psicologia que



conheço, inclusive o da própria UFMA – que se propõe a desenvolver profissionais éticos, autônomos e críticos. Recorro aqui, novamente, a Paulo Freire (1983) que propõe uma educação apoiada no diálogo, a partir das condições concretas às quais os aprendizes estão submetidos portanto, validando os seus contextos de inserção social.

Por outro lado, há aqueles alunos, parcela representativa da sala de aula, que não leem os textos e vão para a sala de aula exclusivamente para ouvir as interpretações resumidas que os professores farão à respeito dos textos solicitados para leitura naquelas aulas. Creio que há aqui uma cultura brasileira bastante específica, que se reproduz muito mais do que se transforma ao longo dos anos. Pode-se perceber nos resultados de provas que têm tentado aferir a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos no ensino superior brasileiro, a exemplo do ENADE. Esta prova tem demonstrado, ao longo dos anos, que a maior dificuldade dos alunos de ensino superior brasileiro é interpretar adequadamente os textos e enunciados, além da dificuldade de realizar articulações e associações de conhecimentos.

Quanto ao seu aproveitamento, Eva disse que tem dificuldades para acompanhar as aulas e enfatiza que isso não tem a ver com o fato de ela ser negra, como muitas pessoas pensam que ser negro já é condição para ser inferior. Esta ideia contraria aquilo que ela expressou antes, pois nesse momento ela enfatiza que a causa de suas dificuldades está localizada na sua “escolaridade mais baixa”. Disse que às vezes estas dificuldades se acentuam, decorrendo na reprovação dela em algumas disciplinas.

Ela também acentua que muitas vezes nunca ouviu falar sobre aquilo que o professor está discutindo, como revolução francesa, industrial etc. Então, por conta própria e utilizando-se de meios eletrônicos (internet), que segundo ela hoje é de fácil acesso, procura saber sobre aquele assunto, procura “pesquisar, me atualizar, para compensar esta carência do que o colégio não ofereceu”, para preencher estas lacunas.

Disse que a instituição não tem qualquer preocupação quanto a isso e a única coisa que ela percebe que tem sido oferecida é a biblioteca, e se quiser “a gente vai lá e estuda. Se tu quiser, sozinho”. Novamente, fica ressaltada a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem na UFMA se dá prioritariamente a partir do exercício de autodidatismo, como também já foi apresentado em outros depoimentos, e a figura do professor, como mediador na construção do conhecimento, aparece somente como exceção.

Alguns depoentes também apontam os tais “cursos de férias”, que em tese deveriam ser apenas disciplinas eletivas oferecidas nos meses de férias, na prática acabam sendo disciplinas obrigatórias que os professores não conseguiram realizar ao longo do semestre, e oferecem em apenas um mês. Os alunos dizem não conseguir realizar todas as leituras solicitadas pelos professores, pois o volume de textos para leitura é muito elevado. Desse modo, alguns dos alunos cotistas nem se candidatam a fazer tais “cursos de férias” e acabam ficando com pendências de disciplinas não realizadas naquele semestre.

Portanto, parece-me que uma das características que tem sido incutida nestes alunos cotistas negros a respeito do sistema público educacional superior, oferecido pela UFMA, é a crença de que as pessoas precisam aprender a estudar por si próprias, a “fazer” por si próprias, a “ser” por si próprias, como se isso fosse uma possibilidade. Uma concepção de educação e de aluno fortemente marcados por teses e princípios filosóficos liberais, a partir de direitos naturais como igualdade e liberdade, e que têm sustentado a concepção e produção de homem proposta pelo neoliberalismo.

Assim, tal concepção faz estes alunos assimilarem princípios universais de que se eles forem bem sucedidos na empreitada de construção do conhecimento “científico” o mérito é deles, e se fracassarem, permanecendo na instituição ao longo de diversos anos para além do previsto, o demérito também é deles. Portanto, poupa-se a instituição e os professores da rede pública de ensino superior, comumente autodenominados e autoreconhecidos enquanto portadores de “ensino de qualidade” (discurso forte e recorrente que circula, através de frase feita, por diversas instituições públicas do país, incluindo a UFMA), responsabilizando e culpabilizando os alunos.

Em se tratando da expressão aqui utilizada “ensino de qualidade”, vale mencionar que ela por si só não representa muita coisa, ficando na dependência de algo que a adjective, como superior ou inferior, por exemplo. Visto que além de tratar-se de um conceito subjetivo, qualidade é um modo de ser, é a propriedade de qualificar os mais diversos serviços, objetos, indivíduos etc. Do latim “qualitate”. Portanto, pode resultar em uma avaliação positiva ou negativa.

Eva percebe que não há outras formas de estudo e aprendizagem, a não ser por conta própria. Disse que há um pensamento corrente na instituição de que grupos de pesquisa são voltados para os melhores alunos, aqueles que já têm um entendimento

das coisas e, portanto, não servem para alunos que têm maior dificuldades, como normalmente ocorre com os cotistas.

Ela comentou que não deixa de estudar nenhum dia, tenta estudar o máximo que pode, senão não consegue acompanhar as disciplinas. Estuda um pouco de manhã, à tarde e também à noite, quando chega em casa. Passa o dia todo na universidade, em função de conciliar emprego e trabalho. Ainda assim, considera que depois que ingressou na UFMA seu lazer praticamente acabou, pois necessita estudar todos os finais de semana, inclusive em feriados.

Parece haver muito esforço por parte de Eva para lidar com suas dificuldades, “lacunas” e conseguir dar conta de todas as atividades que lhe são demandadas nas disciplinas de seu curso.

Afirmou ter tido maiores dificuldades no desempenho de suas atividades laborais na UFMA, quando trabalhava como estagiária no Departamento de Recursos Humanos, principalmente quando tinha que atender àqueles “professores doutores”, que eram as pessoas mais difíceis no trato, mais impositivas e que queriam que se resolvesse tudo na hora. Nestas ocasiões, ela disse que sofria muito e se sentia humilhada, pois estes professores consideravam que era má vontade, ou ignorância dela, em resolver seus problemas e, indignados, diziam que não podiam ser tratados daquele jeito, não compreendendo que muitas vezes havia prazos e protocolos gerenciados pelos sistemas eletrônicos institucionais. Ela sente-se aliviada por ter saído deste departamento, onde aprendeu diariamente, com estes professores, a lidar com pessoas difíceis, porém na época lhe causava muito sofrimento. Hoje, está trabalhando em um departamento de pós-graduação muito mais tranquilo e se sente mais preparada para lidar com alguns poucos professores que se percebem como superiores às outras pessoas, por serem doutores. Conclui dizendo que o Departamento de Recursos Humanos da UFMA foi uma escola para ela.

Eva disse considerar importante que eu realizasse a pesquisa com cotas, pois o governo precisa de informações para adaptar o sistema de cotas, fazendo ele funcionar melhor. Acredita, também, ser necessário fazer uma fiscalização séria, pois existem pessoas “viradas na cor”, que “nunca quiseram ser negras” e agora “por causa de interesse por trás, se dizem negras e estão pegando as nossas vagas”.

No caso de Simone, sua primeira opção ao prestar vestibular foi o curso de Direito, mas não conseguiu ser aprovada. Assim, aproveitou sua classificação para o curso de psicologia, que segundo ela é outra área que gosta muito. Disse que ainda pretende fazer o curso de Direito, especializando-se depois em Psicologia Jurídica, como forma de conciliar as duas áreas. Reconhece que há uma diferenciação entre cotistas e não-cotistas, pois até os ambientes de lazer que frequentam são outros. Relatou que os alunos não-cotistas comumente tem um maior poder aquisitivo e costumam frequentar lugares mais caros, que estão situados na Litorânea ou na Lagoa da Jansen. Segundo ela, isso por si só já os separa, pois acabam não convivendo com estas pessoas. Costuma passar os finais de semana no seu bairro, que é a Liberdade, ou frequenta outros lugares em bairros próximos.

Simone sugere ter maiores possibilidades culturais e financeiras que alguns dos cotistas negros. Ao mesmo tempo, ela parece estar bastante influenciada pelo discurso oficial, que apregoa que as condições de mudança de vida social/financeira dependem somente de empenho pessoal. Ao longo de seu depoimento afirma, diversas vezes, que o governo está sempre apoiando, direta ou indiretamente, as pessoas pobres para que estas mudem de vida (“Dá empurrões nos pobres”). Nesse sentido, parece perceber o movimento em direção única do governo para o “povo”, e em contrapartida demonstra crença de que as pessoas são passivas, acomodadas e “não querem mudar de vida”. Parece haver aqui uma introjeção maciça do discurso neoliberal.

Ela deposita muita confiança nas iniciativas e incentivos do governo, desresponsabilizando-o pelas mazelas sociais e atribuindo tal responsabilidade às pessoas pobres, que não querem sair da ‘mesmice’. Afirma isso a despeito da contradição de ela ter um pai analfabeto e que trabalha bastante, assim como sua mãe, e das necessidades financeiras pelas quais sua família passa.

Em alguns momentos, Simone apresenta um discurso moralista, maniqueísta, que informa ter um único jeito certo para se fazer as coisas, se conduzir na vida e, portanto, se as coisas não forem feitas daquele único jeito, a pessoa terá errado. A despeito de sua juventude, o discurso dela parece próprio de alguém mais velho e conservador que, buscando segurança, também ‘condena’ e culpabiliza os outros ao seu redor, por não pensarem e fazerem as coisas da única forma como ela acha que deveriam ter sido feitas.

Sugere apropriação de um discurso em prol da responsabilidade individual absoluta e irrestrita na condução da vida. Sua mãe, professora aposentada, parece ser um modelo de referência muito forte e ela demonstra preocupação em assumir as responsabilidades financeiras junto aos pais, no futuro.

A este respeito, Martín-Baró (1989) analisou, em profundidade, o conceito de fatalismo, compreendendo-o como ideologia política que assegura a resignação e desmobilização de maiorias populares. Contestou a tese que propõe ser o fatalismo um traço psíquico ou característica própria da cultura da pobreza, independentemente das condições sociais. Posicionou-se contra o pensamento de que o comportamento fatalista é um traço do caráter do povo latino-americano e que, portanto, não teria nenhuma relação com as estruturas sociais, políticas e econômicas. Tais crenças psicologizantes responsabilizam as camadas marginalizadas, latino-americanas, pela sua própria exclusão, a partir da compreensão de que estas populações têm condutas sempre submissas e passivas. Simplifica-se assim a estruturação social como algo que está fundamentado no psiquismo.

Constitui-se um círculo vicioso de conformismo, a partir do fatalismo, no qual todas as exigências são aceitas em função de um destino naturalizado, que já está escrito desde sempre. Assim, confirma-se a condição de imutabilidade deste destino, e não se tenta fazer nada para alterá-lo. Em última instância, há uma santificação deste círculo vicioso, e tal condição remete a Deus, como destino. Remetida a Deus e absolutizada, aquilo que é uma realidade histórica, produto de processualidade humana, atravessada por atitudes individuais e coletivas, desconstitui-se enquanto história social, naturalizando-se.

Este processo de naturalização configura-se enquanto ausência de necessidade de significação para o que se vai vivendo, destituindo as possibilidades de crescimento e reconhecimento pessoal em vida, pois tal recompensa virá após a morte. Portanto, é exatamente isso que o fatalismo impõe, ausência de questionamento e de evolução pessoal ou social, ao custo de manutenção da sociedade.

Simone foi minha aluna durante um ano e meio, em três disciplinas e eu percebia que ela tinha condições de aproveitamento diferenciado, quando comparada a alguns de seus amigos do G7. Era uma aluna questionadora e interessada, que sempre fazia perguntas para melhor compreender aquilo que estávamos discutindo. Porém, também percebia que ela tinha grande dificuldade de se concentrar nas aulas, pois via de regra,

chegava atrasada, por estar fazendo alguma outra atividade anteriormente às aulas. Além disso, muitas vezes também saía das aulas antes do término. Houve ocasiões em que questionei esse seu comportamento e, então, ela permanecia na sala de aula, mas demonstrava certa aflição com o horário, permanecendo inquieta.

Chama atenção a identificação positiva que ela teve com Ricardo Franklin, enquanto professor que foi “um marco” na vida dela, por permitir que ela ‘testasse suas ideias’, expusesse seus pensamentos, tivesse liberdade para exprimir aquilo que sentia. Parece que, nestas ocasiões, ela se sentiu ‘autorizada’ a perder o medo de exposição pessoal, o que a teria ajudado em futuro próximo. Enfatiza bastante a importância da relação professor-aluno no processo de construção do conhecimento. Explicita que, em alguns momentos, sentiu-se punida e exposta publicamente na sala de aula por alguns professores, o que ela considera uma atitude inadequada por parte dos professores.

Em relação à política de cotas, afirmou ser um meio para que alunos que não têm uma condição de renda favorável, nem de conhecimentos, possam competir com alunos que têm maior renda e melhores condições de estudo. Acredita que o governo cria as políticas públicas visando a melhoria da qualidade de vida da população que tem pouca renda, investindo para ver se as pessoas crescem.

Disse que

o povo continua um pouquinho cego, e quem continuar cego e não aproveitar, vai ficar para trás. A tendência é sempre ficar para trás. Mas o governo, direta ou indiretamente, está sempre ali batendo na tecla... direta ou indiretamente procura um viés para fazer as coisas para a gente... para o povo mesmo acabar avançando um pouco mais. Porém, a população em si mesma não procura éeeee... como é que se pode dizer... não procura dar o valor, entendeu? Não procura agarrar aquilo ali com seriedade para conseguir uma coisa melhor. (SIMONE)

Compreende que nas famílias mais ricas o ensino é privilegiado muito mais do que nas famílias pobres. Assim, as cotas são um jeito, um olhar que os governantes deram para a população mais pobre, financeiramente e, em particular, educacionalmente. Ela entende que a escola pública é “uma escola falha”.

Afirmou que a política pública existe para isso, para oferecer melhores condições de competição para aquele aluno que não teve oportunidades de um ensino de qualidade. Considera ainda que, na verdade, todas as pessoas têm condições desde que se esforcem para chegar onde querem, como ela chegou. Reconhece que sua vida

financeira não é boa, mas ainda assim disse que quando se quer, se consegue. Reforça que o objetivo do governo é estar sempre ali, de algum modo, tentando encaminhar as pessoas para um rumo de vida melhor. Ela é a primeira pessoa de sua família a ingressar na Universidade.

Simone disse que tinha o projeto pessoal de ingressar na universidade e em função de greves da escola pública, percebia que não tinha “base suficiente para passar no vestibular”. Assim, pediu ajuda financeira para a madrinha de seu irmão, para que pudesse pagar seis meses de cursinho. “E foi justamente isso que eu fiz, seis meses de cursinho e graças a Deus acabei passando”. Ela considera que se não tivesse usufruído de seis meses de cursinho não teria conseguido ingressar na UFMA.

Acrescentou que teve que ir à UFMA e passar por uma entrevista para comprovar “mesmo” que era negra. Nesta ocasião, deparou-se com uma moça albina, “ou quase albina”, que aguardava e iria participar daquele processo.

Simone compreende que se a moça era albina, ou quase albina, não tinha porque querer se utilizar de cotas para afrodescendentes. Desse modo, ela e as pessoas que iriam participar deste processo de validação compreendem que tal moça estaria burlando as regras, ao reivindicar tal direito. Não se questionam se mesmo sendo albina, a moça também era afrodescendente. Fazem uma avaliação através de identificação direta da cor da pele e cabelos, compreendendo que, por ser albina e de cabelos loiros, aquela moça não merecia usufruir das cotas para negros, pois sua negritude não era perceptível, imediatamente, a partir de sua aparência.

O discurso anti-cotas repete-se aqui de forma contrária, agora como algo que foi conquistado e que não pode ser ameaçado por alguém que, pretensamente, não pertence ao grupo étnico, negro, uma moça albina ou quase albina.

Questionada se tal moça tinha algum parentesco negro, Simone responde que o pai dela era negro e a mãe, branca, e ela era loira.

Ai muitos ficaram sem entender. Eu sai de lá sem entender, não soube qual foi o resultado da história. Mas uns ficaram assim... com raiva. A raiva era visível mesmo. O que ela está fazendo aqui. E tudo... quer tirar a vaga dos outros?” (Tom alto de voz). Ai falaram várias coisas e ela ficou lá no canto dela, ignorando tudo, como se nem fosse com ela.

Ela enfatiza o argumento de que algumas pessoas, pretensamente, tentam aproveitar-se para ‘burlar’ o sistema e subtrair uma vaga das pessoas negras, como a moça albina, e o sentimento vivido em função da ameaça é a raiva. Também há aqui um “mosaico” de cores (negro, branca, loira) bastante representativo do modo brasileiro de lidar com a cor de pele das pessoas, é o fetiche da cor.

Simone afirmou que atualmente as pessoas “querem provar de qualquer modo que são negras” para se favorecerem através das políticas públicas. Disse que em outros momentos se alguém chegasse e dissesse para a pessoa que ela é negra, ela não aceitaria, mas hoje, em função de um “tipo de programa” como as cotas, a pessoa “aceita até ser o pano de chão se puder, para se aproveitar disso como benefício”.

Novamente ela aponta para o incômodo, vivido como ameaça de usurpação das cotas, por pessoas que antes das cotas não se reconheciam como negras e, agora, por oportunismo frente às mesmas e querendo usufruir desta ação afirmativa, fazem uma falsa identificação e reconhecimento pessoais, dizendo serem negras.

Disse que sua mãe, professora aposentada do Estado, compreende as cotas como um benefício para que pessoas pobres e negras possam ascender socialmente. Seu pai, pedreiro e analfabeto, por não saber ler tem pouco conhecimento e nada pensa sobre as cotas.

Ainda assim, disse que ele está sempre dando impulso para que os filhos estudem, fornecendo materiais e providenciando condições para que eles tenham um lugar apropriado para estudar. Conclui dizendo:

porque tem gente que... tem negro mesmo que não tem nenhum recurso. Porque eu acho assim que, ah... porque é negro. O negro mesmo não procura se valorizar, eu acho que essa que é a palavra certa. O que eu acho.

Simone disse acreditar que o negro não se valoriza e não quer crescer na vida, “continua sempre na mesmice, não avança em nada. Não olha as coisas de maneira diferente. Sempre aquela visão ali, direta. A opinião dos outros não serve”.

Pretende profissionalizar-se para ajudar seus pais, que sempre a apoiaram em tudo que estava ao alcance deles. Afirma que seus pais depositam muita esperança na mudança de vida que a formação universitária dela poderá lhes trazer.



Ela reproduz um discurso neoliberal de classe dominante, culpabilizando as pessoas negras pelas condições adversas de vida que têm, como responsáveis individualizadas por suas condições sociais, econômicas e políticas. Demonstra acreditar que o negro não é valorizado socialmente, porque ele próprio não se valoriza. Ela opera uma retirada das condições sociais e históricas deste grupo étnico, isentando a sociedade e a governança política nesta compreensão linear, de causa e efeito, e atribuindo todas as mazelas sociais e econômicas às próprias pessoas negras. Portanto, como já discutido, tem-se aqui não mais a ideia do problema do negro na sociologia brasileira, mas da ideologia racista do “negro como problema” da sociedade brasileira, identificado na fala de Simone como aquele que não se valoriza e não quer crescer.

Quanto à Selma, ela começou a cuidar de sua casa e de seus irmãos desde os onze anos de idade, quando sua mãe teve que ir para São Paulo, à trabalho. Relata que tem cinco irmãos e enfatiza que, entre eles, há uma irmã branca, de um primeiro casamento de sua mãe, que é branca e seu pai, negro. Quatro filhos são do primeiro casamento, e dois do outro. Sua mãe está no terceiro casamento. Costumam fazer uma brincadeira em família, dizendo que a irmã branca é a “escrava” da casa. Ela começou a trabalhar com 14 anos, como auxiliar de cabeleireira, depois foi caixa de um mercadinho, vendedora de loja e proprietária de uma Lan House.

Afirmou que na sua família, a maior quantidade de pessoas negras está na sua casa, “só que levam isso numa boa. Nunca ninguém se estranha, em função da maior parte da família ser branca”.

Sua mãe e padrasto moram em uma propriedade rural, um sítio, fora de São Luís. O padrasto dela é Técnico Agrícola e faz parte de um programa do governo, “Agricultura Familiar”. Sua mãe trabalha junto com ele, plantando e colhendo, seus produtos agrícolas (Quiabo, mamão, mandioca etc) para venda. Eles também criam gado, então têm uma “renda bem alta”. Atualmente, ela mora em um bairro de periferia com dois de seus irmãos e a renda deles é de três a quatro salários mínimos.

Disse que seus pais lhe passaram valores de que ser negro não é “um bicho de sete cabeças”. Percebe que a “parte branca” de sua família trata a ela e as irmãs negras até com mais carinho que os outros, dizendo “minhas pretas”, ganham “abraços” e “cheiros” (expressão de afetividade).

Selma disse ter tido um impacto nas duas primeiras semanas em que frequentou a Universidade. Haviam dito a ela que o curso de Psicologia era um curso “elitista”, pois acaba atraindo uma maioria de pessoas com maior poder aquisitivo. Ela não acreditou nisso e achou que era uma bobagem. Então, nos primeiros momentos sofreu este impacto por perceber que a maioria das pessoas eram de uma classe social mais elevada, e se juntavam entre si, formando umas “panelinhas”, em função da classe e do status social que cada aluno usufrui. Portanto, disse não ter percebido uma divisão por causa da cor, mas percebeu uma divisão na sala de aula por causa da condição financeira das pessoas.

Selma disse que houve uma aluna que não conseguiu se adaptar ao tipo de alunos de Psicologia, apesar de o seu grupo ter tentando inseri-la no contexto de uma disciplina realizada nas férias, ela continuava incomodada, se sentindo estranha àquele grupo. Esta aluna acabou desistindo do curso de psicologia e foi cursar enfermagem, lugar em que se sentiu acolhida, pois os alunos eram mais “sociáveis” uns com os outros. Ela também conclui que nesta situação foi a questão financeira o fator decisivo que fez a aluna não se sentir inserida no curso de Psicologia.

Ela disse ter começado a trabalhar muito cedo porque que não queria ficar “no pé de ninguém, queria ser alguém na vida”. Seus pais têm muito orgulho dela estar na Universidade pública e sempre a apoiaram na realização de seus sonhos. Considera muito “chato, muito humilhante trabalhar de carteira assinada e ter alguém para lhe mandar, ficar no pé, porque é assim que acaba acontecendo”.

Relatou que faltou às aulas nas duas primeiras semanas de início do curso e, quando chegou, os grupos para realização de trabalhos já estavam organizados. Então ofereceu-se para ingressar no “G7”, grupo formado pelos alunos cotistas de sua sala de aula. Referiu-se ao grupo como uma “sombra”, que ficava nos fundos da sala de aula (à esquerda), com um pontinho branco (referindo-se à Priscila). Priscila é uma aluna cotista de escola pública, bastante importante para o grupo e sempre citada como uma pessoa muita inteligente e que ajuda os demais na compreensão dos conteúdos discutidos em sala de aula e realização de estudos e trabalhos. Os componentes do G7 sempre se referiram à Priscila como sendo aluna não-cotista, apesar de ela ter ingressado na universidade através das cotas sociais. Este fato pode ser associado ao discurso de uma outra depoente da primeira turma de cotas na UFMA, Mara, que valora a condição de uma colega de sua turma, aluna cotista de escola pública, de forma diferenciada. Ela

disse que esta colega era muito inteligente e que sempre se sentava nas cadeiras da frente.

Em relação à Priscila, ela acredita que existem dois lados para se pensar esta política de ação afirmativa, pois se por um lado ela pode ser considerada um benefício para as pessoas negras e de escola pública, por outro lado pode até dificultar a vida deles, pois, a partir de aí, eles sempre serão vistos de forma depreciativa como pessoas desqualificadas, que de outra forma não conseguiriam estar em uma Universidade pública.

Ela relembra, como Selma, que esta política pública está sendo utilizada de forma arbitrária por colegas de sala de aula, brancos, que ingressaram na instituição pública pelas cotas raciais, beneficiando-se do sistema de cotas, mas quando lhe perguntam sobre aquilo que são, tais pessoas se identificam como pessoas brancas. Esta queixa de Priscila também soma-se a de Renato, pois eles consideram que amigos negros não conseguiram ingressar na UFMA em função do mal uso que se tem feito das vagas, via reserva de cotas raciais, que às vezes são utilizadas por pessoas com aparência branca.

Priscila considera que se não fosse através das cotas para alunos de escola pública, talvez ela não tivesse conseguido ingressar no curso de Psicologia da UFMA, pois a pontuação exigida é alta. Ela já havia sido reprovada antes, em outra tentativa de ingresso neste curso e, então, conseguiu ser aprovada no curso de História da UEMA. Disse ainda, que, antes de concorrer pela segunda vez às cotas raciais para ingresso no curso de Psicologia, avaliou que havia grande concorrência entre alunos negros, e então preferiu concorrer com alunos de escola pública, compreendendo que teria maiores chances de aprovação, concorrendo neste grupo.

Considera incorretas as alterações que foram efetuadas no projeto de cotas da UFMA ao longo dos anos, pois algumas pessoas, que são pobres e negros, em algum momento de sua história escolar tiveram que estudar em escolas privadas populares, de baixo valor de mensalidade, para compensar as constantes greves de professores da escola pública, e acabaram sendo impedidas de acessar as cotas. Também considera incorreto limitar o acesso às cotas em função da renda familiar, pois há pessoas que são negras e têm alguma renda familiar e, ainda assim, são discriminadas racialmente no dia-a-dia.

Mesmo a depoente Mara, que tenta se articular de forma mais crítica que os outros entrevistados, reivindicando desde os seus primeiros dias de aulas um contato e esclarecimentos a respeito da política de cotas junto à UFMA, não consegue realizar uma compreensão mais ampla de que esta política não começa necessariamente como uma realização governamental, mas que ela ali se conclui de forma prática, após pressão do poder político por parte de vários segmentos sociais e, particularmente, de uma parcela do movimento negro.

É consenso entre eles, também, o fato de que por terem acessado a instituição a partir de mecanismo de reserva de vagas, os fez serem ‘rotulados’ como aqueles que são ‘incapazes’ de ingressar na universidade de outra forma. Portanto, são vistos no cotidiano acadêmico como alunos ‘inferiores’, aos quais um ‘favor’ lhes foi prestado.

Eva acredita ser a lei das cotas um benefício oferecido pelo governo, demonstrando pouca consciência do processo de que a lei decorre de um movimento social mais amplo e reconhece que sofre preconceito por ser cotista. Vamos ouvi-la:

A sociedade, o governo... Pois é, eu nem parei para pensar nesta questão, mas... Eu ainda não sei... se isso vai realmente, vai nos ajudar e nos ajuda. A gente fica assim... será que isso vai incluir a gente ou vai excluir? Porque muitas pessoas... quando a gente está lá... passando pelas cotas... acabam tendo preconceito. Um preconceito por isso.

A participante afirma que se sente sofrendo preconceito. A experiência aqui descrita sugere que o preconceito não se dá somente pelos alunos, mas também pelos professores.

Mara conta uma piada de que quando está sem dinheiro para o final de semana e pede para seu irmão e ele não quer lhe dar, por ser muito “*mão de vaca*”, lhe diz que ele deveria repensar, pois é mais rico que ela, sendo filho do Advogado com a Médica, enquanto que ela é só a filha do Pedreiro com a Médica.

De forma jocosa, Mara aponta para relações de poder simbólico entre ela e seu irmão, que por ser filho do advogado estaria em posição hierárquica superior a dela, filha de pedreiro. O elemento que os une é serem ‘filhos da médica’ e o que os separa é o fato de ela ser ‘filha do pedreiro’. Vale lembrar, ainda, que apesar de morar junto com irmão, na casa de sua mãe com seu padrasto, ela e seu irmão encontram-se em uma demarcada diferenciação por status social, que registra ‘lugares distintos’ entre os dois.

O curso de Psicologia parece ter sido percebido pelo estranho como lugar de encontro de “elites”, assim é difícil para o estranho sentir-se entre iguais, pois sua avaliação e reconhecimento neste grupo de elite é do lugar daquele que não possui os capitais financeiros, culturais e intelectuais desejados.

Desse modo, o estranho é posto, e se deixa ficar, às margens do grupo social instituído pela tradição de universal. Esta elite de poder econômico tem hábitos e comportamentos próprios. Assim, fora da UFMA, costuma frequentar ambientes seletivos, como bares e restaurantes caros, o que por si só já inviabiliza a frequência e permanência do estranho. Portanto, cabe ao estranho relacionar-se entre si, buscando na estratificação social, inferior, uma característica de reconhecimento identitário para se estabelecer nos grupos, não bastasse as características de apelo cultural e intelectual que já o separa.

A este respeito, é interessante lembrar de uma aluna negra, não cotista, e que demonstra possuir uma condição cultural e financeira, percebida pelos colegas brancos como superior. Esta aluna negra, em questão, parece não ter as mesmas dificuldades que o estranho tem para se relacionar com os universais, pois fica sugerido que sua condição socioeconômica e cultural conseguiu suplantear este *apartheid*, que a cor de pele negra simbolicamente demonstra evocar em muitas pessoas brancas.

Sintetizando, a partir dos depoimentos, pode-se perceber a complexidade para compreender as relações entre as pessoas em função da implantação das cotas na UFMA. Percebo, em primeiro lugar, que há uma hierarquização entre os alunos e professores em função da forma de ingresso na instituição. Os alunos que ingressaram pelo sistema universal tendem a ser mais valorizados, vistos como mais competentes e que entraram por mérito, como denominei, ‘os estabelecidos’. Aqueles que entraram através de cotas sociais tendem a ser desvalorizados, porém geralmente legitimados nos discursos tanto de alunos como de professores, em função dos problemas das escolas públicas. Os cotistas raciais tendem a ser os mais desvalorizados, os ‘estranhos’, como denominei. A cor da pele sugere registrar o incomodo da presença estranha.

Entretanto, tal hierarquia torna-se muito mais complexa, com várias subcategorias, em função da intensidade da cor de pele negra, que podemos denominar de gradiente de cor; em função da classe social; em função da profissão dos pais, dentre outros.

As características fenotípicas dos depoentes negros são recorrentemente mencionadas, portanto convém compreender como tais pessoas lidam com a sua negritude.

## 5.2 Assumindo a negritude?

Como a cor da pele do sujeito se coloca no imaginário do estranho e do universal? De que fetiche se trata, brancura e negritude, colonizador europeu e colonizado latino? O estranho tem se feito ver e ser visto, circulando e habitando esse espaço, até pouco monopolizado pelo universal.

Desse modo, abordar tal questão é de fundamental importância, pois as pessoas negras passaram a ter maiores possibilidades de acesso ao campus universitário, após a implementação das cotas. Assim, o ingresso de pessoas que presentificam a representação negra no campus acadêmico tornou-se muito mais significativa, via cotas, do que antes. Portanto, cabe compreender as produções simbólicas que a apresentação de corporeidade existencial negra deflagra em si própria e nos outros agentes do espaço acadêmico, visto que até pouco tempo este era um lugar de direito e ocupação, predominantemente branca, mesmo a despeito de o Maranhão constituir o segundo maior contingente estadual de pessoas negras.

Neste contexto, o ingresso na UFMA é celebrado com euforia, por parte de Mara, como aquele momento em que ela pode assumir sua negritude. Afirmou sempre ter vivido insatisfeita quanto a si própria, deslocando inconscientemente esta insatisfação ao seu cabelo, que crescia para cima, a cor da pele ou ao nariz, que ela considerava 'imenso'. Pode, depois, perceber, inclusive em função de se submeter à psicoterapia pessoal, que ela estava insatisfeita com o fato de ser negra. E, no momento em que ela percebeu a grande quantidade de pessoas negras na UFMA, disse ter se sentido muito bem, *'se sentiu em casa'*.

Mara faz análise atualmente. Já fez psicoterapia dos 18 aos 21 anos, mas não gostava porque achava que sua psicóloga não era uma pessoa adequada para acompanhá-la na sua trajetória de vida e, particularmente, nos aspectos de sua existência que se referem a sua negritude.

Então, passou a fazer análise, há uns quatro anos. Ela disse que já tem um reconhecimento da sua experiência de vida e busca formas diárias de lidar com isso, mesmo considerando que este é um projeto de difícil realização. Avalia que é importante estar em processo de análise, pois para exercer a profissão ela precisa contar com o “tripé”: ensino, pesquisa, e análise pessoal.

Portanto, as matrizes africanas sugerem ser referência importante ao aluno cotista negro, que ingressou na instituição a partir de identificação e sentimento de pertença com o grupo negro. Como tais alunos lidam com a sua negritude?

Logo nos primeiros meses na instituição, Mara iniciou seu primeiro namoro, com um rapaz negro, e militante do movimento negro. Disse que este rapaz foi muito importante para sua trajetória de se ‘assumir’ como negra, pois ele sempre a valorizou em sua beleza e potencialidades, ressaltando que ela era bonita, por ser negra. Ela compreende que ele fez um ‘árduo investimento narcísico’ nela.

A partir de então, ela disse que passava mais tempo fora da sala de aula do que dentro. Ela, que até então sempre havia frequentado ambientes sociais com predominância de pessoas brancas, passou a conviver, pela primeira vez, com pessoas negras, a discutir e conversar sobre a negritude e militância negras com pessoas que pertenciam a movimentos negros.

Começou então a levar tais discussões sobre negritude para dentro de sua casa, mas relatou que sua mãe sempre procurou ‘abafar’ tais discursos como se fossem irrelevantes. Ainda assim, Mara disse que se tornou uma pessoa mais crítica e atenta aos comportamentos sutilmente racistas das pessoas de sua família e amigos. Compreende que sua mãe, em função de suas condições sociais e acadêmicas, apesar de ter acentuadas características fenotípicas negras, se vê como pessoa branca. Argumentou que, em função da ascendência social de sua mãe, médica, a mesma ‘embranqueceu’. Desse modo, o círculo de relações sociais de sua mãe é predominantemente branco, em todas as esferas sociais que ela participa, seja no trabalho, nos encontros de colegas de turma, na igreja ou no lazer.

Percebe-se assim que Mara teve limitações, dadas por sua experiência de vida pessoal, quanto ao contato com pessoas negras. É notório que ela sempre teve necessidade de se haver com as questões de sua negritude, mesmo que às vezes de

forma conflitiva, mas passou boa parte de sua trajetória de vida convivendo somente com pessoas brancas em um estado como o Maranhão.

Mara afirmou que diversas vezes em que vai a shopping centers ou supermercados, vê-se seguida e vigiada por seguranças que sempre desconfiam que ela poderá roubar algo, por ser negra. Salienta, ainda, que “a maioria desses seguranças também são negros”, estão alienados de terem uma ascendência africana em sua formação pessoal. A meu ver, alinhados, apesar de negros, com as referências branco-européias, processo apontado por Ferreira e Camargo (2001) e Ferreira (2000).

Considera uma conquista a mudança de posicionamento em relação ao preconceito racial, em que se tornou mais crítica e passou a perceber a discriminação sutil das pessoas em relação a ela, o que, antes de sua participação em grupos negros, ela não percebia. Afirma ter passado pelas mesmas dificuldades de outras pessoas negras e pobres, na escola. Disse que sempre fizeram gozações com seu cabelo, a cor de sua pele, ou diziam que ela era diferente, que sua mãe era diferente da mãe dos outros em função de suas características negras. Afirma ter sofrido preconceito como qualquer pessoa de outra classe social, o que não compreendia antes. Conclui que, se ela já não entendia a política de cotas antes, passou a entender muito menos depois que tal política incluiu renda familiar como critério.

A compreensão que ela teve foi de que as cotas tornaram-se produto de acesso exclusivo de negros e pobres, apesar de segundo ela, todos os negros independentemente de classe social sofrerem preconceito, e assim ao nomear este segmento de pessoas ela qualifica como “racial”, “cota racial”. Haja vista sua compreensão anterior à alteração de lei, em que ela entendia que as cotas eram, exclusivamente, para pessoas negras, “afrodescendentes”.

Desde a sua puberdade, Mara disse que já estava muito preocupada com a sua aparência, com a sua imagem estética. Sugere ter construído uma autoimagem e autoestima depreciadas em função de sentir-se uma ‘estranha’ nos ambientes em que convivia, não se sentia confortável com a sua aparência física, com os seus atributos pessoais de negra. Mara parece ter desenvolvido uma autopercepção negativa.

Desse modo, seus cabelos, diferente daqueles de suas amigas, lhe ‘cresciam para cima’, o nariz, que hoje ela percebe como sendo proporcional ao tamanho de seu rosto, lhe parecia imenso, e a cor de sua pele a incomodava.



Segundo Costa (1983), “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (p. 2). O autor aponta para a necessidade de que o corpo seja vivido e pensado predominantemente como fonte e local de vida e prazer, pois somente assim o sujeito poderá construir uma enunciação identitária possibilitadora da criação de uma estrutura psíquica harmoniosa. Desse modo, “as inevitáveis situações de sofrimento que o corpo impõe ao sujeito têm que ser ‘esquecidas’, imputadas ao acaso ou a agentes externos ao corpo. Só assim o sujeito pode continuar a amar e cuidar daquilo que é, por excelência, condição de sua sobrevida” (p. 6).

Discutindo a violência racista do branco operada contra as pessoas negras em função de um ideal branco, Costa (1983) remete à dinâmica intrapsíquica como um primeiro momento. “A violência racista do branco é exercida, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (p. 2). Para tanto, o negro se vê obrigado a formular um projeto identificatório para si, “através da internalização compulsória e brutal de um ideal de Ego branco” (p. 2), que apresenta incompatibilidade com as características biológicas do seu corpo. Tem-se então a instalação de um fosso entre o Ego do sujeito negro e seu ideal de ego, que o mesmo tentará transpor, “à custa de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico”(p. 2).

Contrapondo-se ao que comumente ocorre com o sujeito branco, o ideal de Ego do negro é constituído a despeito das regras de identificações normativas ou estruturantes, que na linguagem psicanalítica, representam aquilo que permitiria ao sujeito ultrapassar a fase inicial do desenvolvimento psíquico, na qual sua identidade se registra de modo duplo:

- 1º.) A perspectiva de olhar e do desejo do agente que ocupa a função materna;
- 2º.) A perspectiva da imagem corporal produzida pelo imaturo aparelho perceptivo da criança.

Esta é uma fase inaugural da construção da identidade do sujeito, nomeada “narcísica, imaginária ou onipotente, termos indissociáveis e funcionalmente complementares na dinâmica mental que os preside e organiza” (p. 3).

Portanto, tais regras de identificações normativas ou estruturantes funcionam na qualidade “de barreira contra a perpetuação desta posição imaginária da infância do homem” (p.3). A partir do desenvolvimento biológico da criança, estas regras estruturantes permitirão “ao sujeito infantil o acesso a uma outra ordem do existente – a ordem da cultura – , onde a palavra desejos maternos não mais serão as únicas fontes de definição de ‘verdade’ ou ‘realidade’ de sua identidade” (p. 3). A relação de exclusividade dual entre mãe e criança será interrompida, em um primeiro momento pela figura paterna e logo depois em função da presença de outros pares, sujeitos exteriores à comunidade familiar.

Tais instâncias psíquicas anunciarão ao sujeito “aquilo que lhe é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que sejam garantidos, simultaneamente, seu direito à existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência de seu grupo, enquanto comunidade histórico-social” (p. 3).

Promove-se, assim, a mediação entre o sujeito e a cultura através de identificações normativas-estruturantes direcionadas de pais para filhos e sustentadas pelas relações físico-emocionais constituídas a partir da família e dos significados linguísticos disponibilizados aos sujeitos pela cultura.

A cultura brasileira está referendada a partir da ideologia de branqueamento, suscitada desde o processo de colonização pelo colonizador junto aos negros e indígenas, e que supõe ser a Europa o centro do mundo e berço mais antigo da civilização. Consequentemente, as características genotípicas, fenotípicas, morais e comportamentais a serem prestigiadas, visando uma transformação nacional civilizatória, são aquelas que aspiram alcançar um utópico modelo branco europeu e ao mesmo tempo repudiam a sua ameaça avessa, socialmente construída ao longo de séculos, a figura do negro.

Alinhado ao pensamento da psicanalista italiana Piera Aulagnier, Costa (1983) pondera que somente a partir da possibilidade de ‘inocentar’ o corpo por parte do sujeito, será possível que o mesmo construa um futuro identificatório para si, pois “um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que inflige ao sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça de morte e de dor” (p. 6).

O autor realiza uma interpretação psicanalítica a partir das noções de ideal de ego e ego ideal, pretendendo estabelecer um paralelo entre o sujeito negro oprimido e

sua percepção ímpar dos indivíduos brancos, que apesar de diversos na efetividade de suas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, são representados por este como algo uniforme e universal, simbolizado na brancura. A partir de então,

a brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, retificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial... O fetichismo em que se assenta a ideologia racial faz do predicado branco, da brancura, o 'sujeito universal e essencial' e do sujeito branco um "predicado contingente e particular" (p. 4).

Em outra pesquisa, (Ferreira e Camargo, 2011), entrevistamos uma família de São Paulo composta por uma mãe que se considerava branca e o pai negro, os três filhos do casal eram mestiços com acentuadas diferenças fenotípicas. O filho caçula de 9 anos, aparentemente era o mais negro e aquele que causava maior preocupação a sua mãe, pois sempre que ele ia a um supermercado ou shopping, a exemplo de Mara, era perseguido por seguranças, que às vezes lhe paravam para revistá-lo.

Questionada acerca de porque aquilo acontecia, a mãe do garoto sequer consegue associar o episódio à sua condição de ser negro. Ela responde que o garoto gostava de usar bonés e andava com calças jeans desfiadas e desbotadas por isso o paravam. A irmã mais velha do rapaz intervém no discurso de sua mãe, dizendo que não era nada disso e que os seguranças o paravam por desconfiar que ele iria roubar alguma coisa, pois era negro. Ela também disse sofrer tal discriminação quando saía para rua 'apressada' com o cabelo 'armado' e com roupas simples. Disse perceber que nestas ocasiões sempre era perseguida e vigiada por seguranças que, a priori, já desconfiavam que ela iria roubar algum objeto de uma loja ou supermercado.

Em outras ocasiões em que ela estava bem 'produzida' e maquiada estas situações não ocorriam, vale lembrar que a cor de sua pele era muito mais clara que a de seu irmão. A filha do meio, então com 17 anos, relatou pela primeira vez, na frente de sua mãe, que já havia sofrido muito no passado em função da cor de sua pele. Disse que quando tinha oito anos os colegas de escola faziam várias piadas em relação à cor sua pele, dizendo que ela tinha a pele escura porque não gostava de tomar banho. Ela então relatou que diversas vezes, ao retornar da escola, se trancava no banheiro e ficava se lavando e esfregando a pele para ver se conseguia deixá-la mais clara.

Naquela época ela imaginava que a cor de sua pele, mais escura que a de seus colegas, se dava em função de 'sujeira' e se ela esfregasse bastante, se lavasse melhor,

conseguiria deixá-la mais clara. Afirmou ter sofrido ao longo de anos, em silêncio, até que sua pele começou a ficar mais clara e ela deixou de sofrer com os ataques discriminatórios dos colegas.

Relatos como estes nos permitem compreender as dificuldades pelas quais passam as pessoas negras no seu convívio diário, tendo que assimilar os padrões estéticos hegemônicos da 'brancura' e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias características biológicas.

De fato, o corpo é vivido como uma ameaça à integridade do sujeito negro, e passa a ser identificado como um perseguidor que traz muito sofrimento àquele sujeito que o habita.

Mara disse ter sofrido durante muito tempo em função de suas características biológicas negras, que a cada momento se deslocavam e eram representadas como um ponto de localizada insatisfação, ora era o cabelo, outrora o tamanho de seu nariz, logo depois a cor de sua pele que a incomodavam. Até que aos 12 anos de idade ela resolveu fazer uma '*química*' em seu cabelo, deixando-os '*cacheados*', "*não crespos*" e então, a menina que nunca havia namorado, começou a '*namorar loucamente*'.

Segundo ela, a partir deste momento deixou de responder aos constantes apelos de sua mãe para que fosse uma aluna destacada em sala de aula e passou a pensar somente em namorar. Ela já não gostava mais das aulas, pois pela primeira vez estava se sentindo mais bonita e segura. Começou a deixar seus cabelos crescerem, pois sua mãe sempre lhe dizia da importância dos cabelos compridos da mulher, como se fossem um véu.

Apesar de ela valorizar muito esta crença aprendida com a mãe, de que os cabelos são o véu da mulher, sempre sofreu também com isso, pois, diferentemente, dos cabelos das outras meninas, os cabelos de Mara, "*creciam para cima*".

Recorrentemente as características fenotípicas negras iam sendo negadas para que Mara deixasse de sentir-se uma cidadã de 'segunda ordem' e pudesse perceber-se bonita e segura, ou como dito em suas palavras, portadora da "*boa forma da cor da pele*", "*dos cabelos*", "*do tamanho do nariz*", "*da aparência*".

A boa forma, por ela apontada aqui, implica na negação de suas características negras e incorporação de um ideal de beleza branca que sempre será incongruente com

as qualidades de seu grupo de origem e, portanto, a fará pressentir desequilíbrio existencial e psíquico.

Quando lhe questiono acerca do que sua família pensa com relação à política de cotas, ela responde: “*Não pensa (enfaticamente). Nenhum de nós, inclusive eu. Não, nós não pensamos sobre isso, é impressionante*”.

Reitero, se nunca discutiram sobre o tema, e ela disse que nunca... que houve apenas pequenas discussões. Disse:

O que acontece é o seguinte. É que depois que eu entrei na universidade... isso não era uma questão para mim, ser negra. Não era uma questão. O que me incomodava é que eu não entendia que era porque eu era negra, né? Mas o que me incomodava pretensamente era o fato de eu ter o nariz gigante, que chamava a atenção das pessoas, as pessoas falavam dele

Perguntei se ela havia operado seu nariz, e ele respondeu:

Não, nunca operei. Para mim era punk, né? Hoje eu acho que era uma vibe minha, está perfeito para mim. Mas eu achava que era muito gigante. O cabelo que as pessoas comentavam que ele era fofinho... davam muitos adjetivos para ele. As pessoas achavam ele bonito, eu usava pompom e as pessoas chegavam e diziam olha que cabelo fofinho, dá para fazer pompom. Alguma coisa que era diferente em mim e chamava a atenção das pessoas e me incomodava. Mas **isso não era conversado em casa**, o fato da **gente ser negra ou negro, ou não**.

Indaguei porque esta questão não era discutida entre eles, e ela relatou:

Não sei se é preconceito, mas o que eu penso é que, mamãe acredita... **mamãe**... ela acredita que... Como é que eu vou te dizer (gargalhadas). **Ela acredita que ela é branca**, né? (gargalhadas) Mas é assim, é porque ela **estudou**, tal, ela conta a história dela, que ela **veio do manguê**, e do manguê foi que ela conseguiu estudar e **ser médica**, e não sei o quê. Então, a **ascendência social na vida** dela **a embranqueceu**. Eu **acho** que **é exatamente isso**. As **amigas** dela são **brancas**, os **eventos** que ela vai são de **pessoas brancas**. **Tem a ver** com a **classe social**, tem? **Mas**, há **algum nível** que **independente** da classe social que ela... as amigas que ela tem, **independente** da **classe social**, **são brancas** também. Então, de uma certa forma é como se esse **trânsito** de **classe social**, de uma certa forma, foi **modificando** os **ambientes** que ela foi e **modificando** o **discurso** que **ela tem inclusive acerca dela**. Então isso **nunca foi discutido**, nunca foi discutido mesmo. Então, o que aconteceu foi que quando eu **entrei na universidade**, eu **decidi** um **monte de coisas**, **diferente** do que eu **fazia**. Eu **comecei a namorar** um rapaz **negro** que participava das coisas do **CCN**. Ele já foi de... já fez cursos. Já participou de alguns cursos lá, participava das festas, de tudo. Ele morava no CCN praticamente, o Ivo. Ele estudava Ciências Sociais, mas parou. Só falta

monografia. Dá ódio, mas vai mudar. Então, por conta de **ele insistir** nesta coisa de... **tu é bonita**, porque **seu nariz é assim**, **tu é bonita porque... ele justifica a minha beleza na negritude**, digamos assim. **Sempre foi assim**. Então, em **algum momento**, eu não **achei que era bonita**, né? E aí eu **comecei a mudar**.

Ela sugere ter uma compreensão sobre a figura materna, enquanto pessoa que ‘veio do mangue’ e transformou-se na ‘médica’, ascendendo socialmente. Segundo sua compreensão, a ascendência social de sua mãe a teria ‘embranquecido’. A mulher de mangue que sua mãe deixou para trás carregou consigo a negritude que lhe configurava como pessoa.

Ela disse estranhar o fato de sua mãe não ter nenhuma amiga negra, porém nunca teve oportunidade de conversar sobre esta questão com a mãe. Ponderou que na turma de medicina do curso de graduação de sua mãe, em 1983, só havia duas pessoas negras, a mãe e um amigo desta, que hoje está morando em São Paulo.

A partir de então, as relações interpessoais de sua mãe serão sempre constituídas pela interlocução com pessoas brancas, fato que só irá intensificar o estranhamento de Mara quando de seu ingresso na UFMA e consequente convívio com muitas pessoas negras, algumas militantes negras.

No exercício acadêmico e existencial de tornar-se médica, sua mãe passou a conviver com inúmeros colegas de turma, brancos, em um curso de formação médica.

Nesse ambiente comumente compreendido como espaço de pessoas brancas e de ‘elite’, a mãe de Mara parece ter sofrido uma assimilação e conversão aos padrões e comportamentos hegemônicos. Teria se tornado ‘perfeita’? Mara afirma que sua mãe é ‘*perfeita*’, tão perfeita que as pessoas nem se lembram que ela é negra.

É interessante tal afirmativa, pois sua fala insere sua mãe no grupo dos colonizadores, universais. No grupo branco, pois sua mãe é “perfeita”. Novamente o grupo de pessoas brancas como o modelo, em suas palavras, de ‘perfeição’, no qual ela não se insere. Como já me referi antes, ao citar Costa (1983), parece refletir o fetichismo em que “se assenta a ideologia racial fazendo do predado branco, da brancura, o ‘sujeito universal e essencial’ e do sujeito branco um ‘predado contingente e particular’ (p. 4).

Compreendo que este importante momento da trajetória de sua mãe, em que ela poderia confirmar uma regra de que as pessoas negras também têm possibilidades de

se tornarem competentes e bem-sucedidas profissionalmente, torna-se entretanto um momento em que ela passa a negar suas características negras para confirmar-se exceção, aderindo a um modo de ser branca.

Ferreira (2000) interpreta a condição de superação e sucesso profissional das pessoas negras como um conflitivo e perverso acontecimento, em que os negros são negados duplamente. Se à maioria dos negros está negada a oportunidade de ascender socialmente, quando estes rompem com tais mecanismos políticos são ‘convocados’ a demonstrar sua qualidade de ‘cidadãos de primeira ordem’, abstraindo suas características negras e incorporando representações, discursos e práticas próprias de brancos.

Em relação a sua autoimagem, Mara disse que este sentimento de ‘mudança’, de perceber-se bonita não ocorreu de dentro para fora, mas de fora para dentro e afirmou não saber dizer como, mas ela mudou.

Disse que hoje sente-se completamente bonita,

apesar de que sempre tem alguma coisa que eu vou reclamar. Porque eu não sou aquela gostosona. Outra história é o tamanho do meu corpo. Olha, mais... sim, **foi a partir dele** [lvo], né? Então, a partir do momento que **ele foi me vendo**. Foi um **investimento narcísico** bastante **árduo**. (gargalhadas).

O silêncio a respeito de sua negritude parece ter sido uma constante na experiência de Mara, seja em sua casa ou na escola. Mesmo no espaço de psicoterapia, ela tentou por diversas vezes discutir o incômodo que lhe causavam suas características negras, como a cor de sua pele, tamanho de seu nariz e o cabelo, e a psicoterapeuta lhe dizia saber exatamente do que ela estava falando, pois também sofria muito preconceito por ser ruiva, muito branca e ter um nariz muito fino.

A psicoterapeuta lhe disse que havia se casado com o primeiro namorado e que este sempre lhe chamava de “*cancanzinho*”, fazendo referência ao nariz dela que se assemelhava ao nariz das dançarinas francesas de “Cancan”. Para a psicoterapeuta esta era uma vivência comum entre ela e Mara em função da discriminação racial.

Houve um episódio em que ambas se encontraram em um instituto de depilação, e a psicoterapeuta pode então lhe mostrar o quão brancas eram suas pernas, que a submetiam a situações de preconceito quando esta ia à praia.

Mara demonstra muita indignação ao relatar estes fatos e posiciona-se acreditando que a profissional deveria estar mais bem preparada para lidar com as

‘questões raciais’ que ela estava levando para aquele espaço. Disse até ter pensado diversas vezes em denunciar a profissional ao seu conselho de classe, e arrepende-se de não o ter feito.

Cavalleiro (1998), pesquisadora negra, discute a escola e a família como principais agentes socializadores e de fundamental importância para a explicitação das situações de racismo, preconceito e discriminação raciais. Ao mesmo tempo, compreende que tais instituições sociais estão engendradas a partir de discursos e práticas cotidianas acríticas e, portanto, prestam-se muito mais a reprodução do social do que a sua transformação.

A autora compreende que as famílias negras, assim como a sociedade brasileira, não estão preparadas para discutir com seus membros as questões imperiosas do racismo à brasileira, que muitas vezes ocorre de maneira implícita não permitindo as pessoas negras se articularem politicamente para um confronto. Ela entende, também, que as famílias negras muitas vezes se calam frente ao preconceito e discriminação raciais por acreditarem que discutir tais questões implicará em sofrimento maior do que aquele que já vivem, então o caminho encontrado é o silêncio. Silenciar esta violência é pretensamente uma forma de conviver em harmonia, negando os ataques raciais sofridos. Porém, para a pesquisadora estes comportamentos na escola e na família acabam alimentando o preconceito e a discriminação raciais e reafirmando a crença, generalizada na democracia racial veiculada no Brasil. E... o círculo vicioso é mantido. O que já foi apontado por Cavalleiro (1998), Mara precisa de um ‘outro’, para ela, Ivo, como se fosse um espelho, para poder ‘olhar’ e gostar de suas próprias características físicas.

A propósito, em fevereiro de 2015, o jogador de futebol, Pelé, manifestando-se em programa esportivo da Rede Globo a respeito dos ataques racistas sofridos por esportistas nos campos e quadras, disse que o melhor a se fazer é ignorar tais ataques, pois assim eles cessam. Alegou que se ao longo de sua vida tivesse dado importância a tais episódios, quando ele e inúmeros de seus colegas foram chamados em campo de ‘macaco’ e ‘crioulo’, ele não teria conseguido jogar por tantas paralizações nos jogos.

Pelé afirmou, ainda, que é importante coibir o racismo, mas não é em local público que se conseguirá fazê-lo. Segundo ele: “Quanto mais se falar, mais vai ter racismo” (GLOBO ESPORTE, 11/02/2015).



Esta tese se posiciona em uma outra direção – a questão da discriminação racial deve ser abertamente discutida, seja para negar sua existência ou, ao denunciá-la, buscar saídas que possam favorecer relações mais harmoniosas entre as pessoas com suas diferenças étnicas, num país tão plural como o nosso.

Penso que é a este silêncio, na família e na escola, que Cavalleiro (1998) se refere como uma prática comum entre nós, brasileiros, quando se tenta argumentar e discutir o racismo que construímos ao longo dos séculos na realidade brasileira. Esta é uma realidade que tem sido “cientificamente” negada por pelo menos três gerações de intelectuais do pensamento sociológico brasileiro, ou de uma outra forma, valorizando-se as diferenças de classe (classismo) em detrimento do racismo, e argumentando-se a favor do hibridismo mestiço de nossa população.

Mara referiu-se à tese de doutorado de Ferreira (1999) que propõe a construção da identidade negra em fases, mencionando considerá-la muito interessante, pois havia uma fase de “negação”. Assim, enfatizou que, depois da “negação” vinha a “aceitação” como fases desta processualidade, às quais relacionou ao AA (Alcoólicos Anônimos).

Comparou tais fases de construção da identidade da mulher negra com a sua vida, dizendo que desde que ela ingressou na universidade tem estado nesta fase, para ela muito tempo. Repetiu por diversas vezes:

*sete anos, e alegou que tem estado em uma fase deste processo que ela nem sabe nomear, mas é uma coisa de... excesso de... é uma espécie de **positivação**, algo assim... Esta... o que ainda não é aceitação, isso. É este momento de você tentar mostrar o tempo todo que **existem pontos positivos** no fato de **ser negro**.*

Parece-me que Mara tem um posicionamento em relação a sua negritude, mesmo que isso lhe demande muito esforço emocional e psíquico, pois ela inclusive tem que confrontar seus ideais com os de sua família. Sugere assumir uma posição contrária a sua mãe e família, que abstraem o fato de serem negros e assimilam juízos e valores do mundo branco, buscando uma aproximação e incorporação aos seus discursos e práticas.

Nesse sentido, Mara é a única entre os depoentes negros que busca se afirmar como negra, seja a partir da necessidade de relacionar-se com pessoas negras, do movimento negro, ou em função de querer assumir suas características fenotípicas

negras, as quais já havia negado, como o cabelo ‘que tem crescido para cima’ e namorar com uma pessoa negra.

Ela também tem sido mais diligente e crítica com relação às ocorrências e comportamentos racistas que percebe ocorrer no seu ambiente doméstico, explicitando-os na lida diária junto aos seus familiares.

Disse que este momento que ela está vivendo é de “*autoafirmação*”, porém em “*excesso*”,

é como bater de frente 100% negro, bater de frente desta forma. Inclusive menosprezando o branco, eu acho que eu passei muito tempo nisso. Eu acho que eu ainda faço isso. Eu acho que eu não vou fazer para sempre. Mas eu ainda faço isso.

Esta reflexão sugere que ela tem consciência de que tem estado, há bastante tempo, em uma atitude reativa com relação às pessoas brancas e aos valores brancos, buscando uma espécie de militância negra que lhe permita autoafirmar-se como negra, e perceber que ser negra também tem suas qualidades positivas.

Trata-se de uma tentativa de mostrar o tempo todo que ser negra tem qualidades positivas, como uma resistência aos apelos da hegemonia branca sinalizada enquanto única escolha desejável. Há aqui uma recusa em ‘mimetizar’ comportamentos e valores brancos que parecem não lhe permitir viver em equilíbrio consigo mesma.

Importante ressaltar a apropriação que ela consegue fazer desta fase de sua vida, quando analisa, comparando, aquilo que tem vivido às fases propostas por Ferreira (1999) em sua tese a respeito da construção da identidade do afrodescendente.

Ela faz pensar que há algo bastante pessoal neste processo, pois apesar de ela relembrar a nomeação das fases da pesquisa de Ferreira (2000) como ‘negação’ e ‘aceitação’, estas não lhe parecem ser suficientes para uma atribuição pessoal e ela cria uma fase própria para si, em que tem vivido sentimentos de sua negritude em excesso, nomeando-a como ‘Positivação’. Portanto, diferencia o que tem vivido da ‘negação’ e da ‘aceitação’ como possibilidades, remetendo a um terceiro lugar intermediário, ‘positivação’.

Em contrapartida, ela percebe que os encontros de sua mãe com seus amigos de turma de formação se dão entre pessoas brancas, ou quando encontra com suas amigas, também são brancas, além das amigas brancas da igreja. Enfim, todos os núcleos de

amizades que sua mãe tem são sempre compostos por pessoas brancas e ela afirma acreditar “*que não tem a ver com a classe social negra*”. Aqui, Mara estratifica socialmente as pessoas negras como pertencentes a uma classe em comum, classe social.

Considera que pelo fato de não haver questionamento à respeito da cor da pele de sua mãe, à respeito do fato de ela ser negra,

então isso não é trabalhado. Na verdade as pessoas desconsideram... O que eu vejo no discurso dela, desconsideram o fato de ela ser negra porque ela é uma pessoa muito boa, muito competente, muito bem sucedida. Eu tenho vergonha de ser filha de mamãe, mamãe é perfeita. Ela é.

Mara reproduz uma ideia muito difundida socialmente, aquela da supremacia branca, a partir da qual se atribui qualidades como “boa”, “competente” e “bem sucedida” somente às pessoas brancas. Desse modo, sua fala aponta para o fato de que as pessoas que se relacionam com sua mãe não a consideram negra, abstraem as características étnicas de sua mãe, justificando tal ocorrência em função de sua mãe ser portadora de qualidades “brancas”. Consequentemente, a cor da pele de sua mãe não é questionada, e as questões voltadas a sua negritude não são “trabalhadas”.

Ao falar sobre outros namorados, Mara disse que estes não comentavam sobre detalhes de beleza, o que para ela não são detalhes, e que às vezes diziam: “*Tu é bonita, apesar de... apesar de...* (apontando para a cor da pele)”.

Ela também relatou sentir-se ‘*perseguida*’ nas ruas por homens que a veem somente como um objeto sexual, e que lhe abordam de maneira rude, chamando-a de “*gostosa*” e dizendo que gostam de “*morena*”. “*Aquela coisa da mulher negra que serve para isso, nasceu para isso*”.

Ironicamente, ela também disse sentir-se incomodada com o tamanho de seus culotes, que são grandes, e com sua altura, alegando que gostaria de ser uma mulher “*gostosa*”. A despeito disso, ela parece chamar atenção de homens que a colocam na condição de objeto sexual.

Complementa dizendo:

Eu acho que Ivo me deu este outro lugar de uma mulher, e não de um **objeto sexual**. Aquela coisa da **mulher negra** que **nasceu** para **isso**, ela **serve para isso**. Mudou realmente. Então **foi** a partir **dele**, **não foi** na **família** com certeza, foi a partir dele. Isso **foi mudando**, isso **foi mudando** a **minha fala**, e aí... Eu **não estudo** sobre isso, mas eu **discuto** com ele.

Então, vez ou outra eu **compro** um **livro**, eu **leio** muito **desinteressadamente**, diga-se de passagem, mas... procuro ver algumas coisas, mas assim... Tem... eu acho que faz parte da... Eu me **lembrei** do **estudo** que o **professor Ricardo** Franklin fez, os **momentos** deste **processo** de **identidade** do **afrodescendente**.

Ela disse perceber que no cotidiano lhe é insuportável lidar com homens brancos que a chamam de “*gostosa*”, quando passa pelas ruas, e que “*só querem me comer*”, pois o modo como a veem lhe reduz a uma única condição, “*porque eu sou só um objeto sexual, né?*”. Quanto aos homens negros, ela relatou que também é assediada por eles na rua, mas estará sempre mais desconfiada e “*com os dois pés atrás*” com relação aos homens brancos que a colocam em uma posição inferior, de objeto sexual.

Seu namorado, negro e militante negro, é visto como alguém diferente dos outros, que a validou como mulher, ressaltando sua beleza através de sua negritude. Além disso, ele a introduziu em leituras e discussões críticas a respeito da trajetória do negro brasileiro e da participação do movimento negro. Seu namorado tem a doença vitiligo e em alguns momentos esta se manifesta de forma mais espalhada pelo corpo dele, deixando-a preocupada: “*Eu falo muito assim, olha eu não quero me casar com homem negro e ficar viúva de homem branco. Pelo amor de Deus, eu não quero homem branco na minha vida*”. Ela disse compreender tal situação como evidência de que não trocaria Ivo por um homem branco.

Freyre (2000), em Casa grande & Senzala, ao discutir a respeito da mulher no Brasil patriarcal relembra um ditado popular: “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar” (p. 48).

Estas ideias parecem estar bastante difundidas no cotidiano brasileiro e fortalecem crenças de hipersexualidade dos negros em relação aos brancos, conferindo um caráter de primitivismo sexual às pessoas negras, que pretensamente não teriam controle sobre os seus instintos, diferentes de pessoas brancas que sempre agiriam de maneira racional.

Penso que temos aqui mais uma vez uma construção científica que se interpõe sobre o social, segundo Nascimento (2002):

Para vários desses expoentes da harmonia racial baseada no “cruzamento de sangue”, os fatos concretos da história pouco valem. Não querem perder tempo, no seu enfoque “científico”, em examinar mais detida e profundamente a realidade concreta. Para eles, o estupro, a prostituição, a concubinação forçada, o desprezo ao próprio filho destinado à escravidão,

foram dádivas generosas e benevolentes favores concedidos às filhas da África pelos entes superiores de origem europeia (p. 243).

O autor realiza uma análise da literatura e da música brasileira, demonstrando como a imagem da mulata brasileira vai sendo construída no imaginário popular a partir de desenfreados desejos sexuais, gestos, poses e comportamentos que a transformam um puro símbolo de objeto sexual. Demonstra que Aluísio de Azevedo, em *O Cortiço*, constrói sua personagem Rita Baiana com “um odor sensual de trevos e plantas aromáticas”, a mulata comparada ao manjerição, baunilha e sapoti, aquela que sabe cantar bonito e dança “...com meneios (...) cheios de graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher”. Lembra ainda a personagem Maria Olho de Prata, do romance *João Abade*, de João Felício dos Santos: “...irresponsável, viva, vadia, sem qualquer recato e muito incontinente”. Mulata “...tão desconhecida, inventada, estranha cor de violeta, os olhos aviando verdes, o corpo enxuto, o avanço dos seios, os finos tornozelos, as pernas de bom cavalo”, assim é descrita Jini, em *A Estória de Lélío e Lina (Corpo de Baile)* de João Guimarães Rosa (Nascimento, 2002, p. 245).

Jini também é vista como mulata no máximo de sua sensualidade animalesca, “...Só o abraçou. Sofria pressa de para ele passar o quente de seu corpo, a onda de estremecimento de sua pele de mulata cor de violeta. Se ria, sempre dizendo mais amor, até aos cotovelos o coração a espancava. Beijava-o, levava-o; e estava suja de outro homem... E estava!”.

Em Jorge Amado, há a mulata Gabriela, Cravo e Canela: “o cravo, para seu odor e a canela, para sua cor. Assim como as especiarias, a personagem sensual também é um apelo aos sentidos e conserva características como “mostrar-se amoral, ser irresponsável e impudica...”. Quando a mulata é surpreendida pelo patrão Nacib, apesar de descomposta de suas vestes não demonstra constrangimento: “Levantou-se a meio, ficou sentada, sorria tímida. Não buscava esconder o seio agora visível ao luar. (...) Ela sorria; era de medo ou era para encorajar? Tudo podia ser, ela parecia uma criança, as coxas e os seios à mostra como se não visse mal naquilo, como se nada soubesse daquelas coisas, fosse toda inocência” (NASCIMENTO, 2002, p. 245).

Jorge Amado também apresenta a mulata Ana Mercedes de Tenda dos Milagres:

...ouro puro da cabeça aos pés, carne perfumada de alecrim, riso de cristal, construção de dengue e requebro” e tem “infinita capacidade de mentira”.

De sua atração, diz o autor que no “Jornal da cidade”, de onde recebe o seu salário “dos donos aos porteiros, passando pela redação, pela administração e pelas oficinas, enquanto ela ali trafegou, saveiro em navegação de mar revolto, nenhum daqueles pulhas teve outro pensamento, outro desejo senão naufragá-la num dos macios sofás da sala de diretoria (...) nas vacilantes mesas da redação e da gerência, em cima da velhíssima impressora, das resmas de papel ou do sórdido piso de graxa e porcaria (NASCIMENTO, 2002,p. 245).

Esta construção negativa da imagem da mulata brasileira vai registrando uma mulher apontada como resultante de sistemática prostituição da raça negra. Visto que o termo mulata já é uma forma sofisticada de reificação da mulher negra, tida como produto de exportação e que, portanto, se presta ao desfrute da classe dominante e de estrangeiros.

Mara também disse que teve intenção de trabalhar em uma pesquisa com o professor Ricardo Franklin, com o qual ela teve aulas na UFMA, a construção da identidade da mulher negra. Lembrou-se que ele discutiu tal processo a partir de fases, e mencionou que é muito interessante porque existe uma fase da negação.

Ela relacionou sua vivência aos alcoólicos anônimos, enfatizando que depois da **negação** vinha a **aceitação**. Comparou tais fases com a sua vida, dizendo:

Uma das fases que eu passei muito tempo, eu estou na universidade desde 2007, então já tem **7 anos**, era para eu já ter me formado. Então, tem **sete anos** que eu **estou lá, sete anos nesse processo**, sete anos que eu estou lá neste processo, realmente foi **por conta** de Ivo, **meu namorado**, que a **minha vida aconteceu**. Eu passei **muito tempo nesta fase** de... É, eu não sei que nome dar para isso, mas é uma coisa de... **excesso** de... é uma **espécie de positividade**, algo assim. Esta... O que **ainda não é Aceitação** isso. É este **momento de você tentar mostrar o tempo todo que existem pontos positivos** no fato de **ser negro**. Como uma **autoafirmação**, mas **em excesso**, e **muito**, e que eu **percebo em mim**. E como **bater de frente 100% negro**, bater de frente desta forma. **Inclusive menosprezando o branco**, eu acho que eu **passei muito tempo nisso**. Eu acho que eu **ainda faço isso**. Eu **acho** que eu não **vou fazer para sempre**. Mas eu **ainda faço** isso.

Ricardo Franklin é um professor da UFMA e pesquisador da temática afrodescendente, tendo ministrado aulas de psicologia social a todos os depoentes desta pesquisa. Os depoentes dizem que estas foram as únicas aulas em que eles ouviram falar e discutiram sobre raça, racismo, preconceito e discriminação raciais contra o negro brasileiro.

Percebo que este profissional foi muito importante na trajetória dos depoentes, foi citado pela maioria deles como alguém que lhes possibilitou muitas reflexões acerca de negritude, a partir do dinamismo crítico de suas aulas.

Este é um dado bastante significativo, pois demonstra que apesar de o contexto ser de segundo contingente nacional de população negra, estado do Maranhão, ainda assim as questões referentes ao negro e a negritude brasileira são pouco discutidas.

Em relação à política de ação afirmativa através das cotas, esta situação torna-se ainda mais temerosa, pois se as questões dos racismos, racialismos e anti-racialismos não estão sendo discutidas e refletidas, a ideologia da meritocracia está se retroalimentando no ambiente acadêmico.

Mara salienta a manifestação de preconceito racial, operacionalizada através de estereótipos associados às pessoas negras, indicativos de que ser *“muito bom”*, *“competente”*, *“bem sucedido”*, *“perfeito”* não são características que traduzem os atributos sociais comumente utilizados para representação das pessoas negras, e sua mãe tem todos estes atributos, portanto, as pessoas do convívio de sua mãe desconsideram o fato de a mesma ser negra, tratando-a como uma ‘branca por exceção’.

Ao mesmo tempo, Mara sente-se exigida à comparação com os atributos excepcionais de sua mãe e passa a ter ‘vergonha’ de ser filha de uma mãe tão perfeita. Em determinada ocasião, ela foi trabalhar no Núcleo de Extensão da Universidade e acabou sendo reconhecida pelo Pró-reitor como filha da *“profissional muito competente”*, que o fez pensar que Mara também é *“muito inteligente”* e *“competente”*. Ela pondera que esta situação foi *“muito horrível”*, *“difícil”* e *“pesada”*, pois sua mãe é considerada *“sempre muito perfeita”*. Após esta fala, afirmou que foi ela quem começou a discussão sobre a negritude em sua casa.

Esta parece ser uma difícil condição para Mara, ser filha de uma mãe que ela considera perfeita e é, também, nesta situação de conflito que seus conteúdos latentes têm a sua urgência deflagrada para que possam tornar-se emergentes, a partir das contradições e tensões suscitadas. Para Bourdieu (2002), processa-se então uma ‘descontinuidade decisória’ na ‘continuidade natural’.

A respeito da temática negritude, ela reafirma:

Eu digo que a gente não discute, porque a gente realmente não discute este tema, mas frases entram, né? Porque a partir de... na medida em que eu

começo a me autoafirmar enquanto negra, isso vai aparecer dentro de casa porque eu não moro na rua, né?.

Este momento da trajetória de Mara sugere que dada impossibilidade de ela ser como sua mãe, competente e perfeita - 'branca por exceção', possibilitou-se para ela autoafirmar-se negra, tomando consciência do preconceito e estereótipos raciais aos quais os negros estão submetidos e a partir de então ela passou a viver as contradições e tensões próprias de uma 'estranha no ninho', situada às margens de uma regionalidade pessoal.

Segundo Bourdieu (2002), a definição etimológica da palavra região vem do latim, *régio*, remetida ao princípio da di-visão, ato, propriamente social, de diacrisis, um recurso empregado para destacar ou distinguir uns elementos de outros, que introduz uma descontinuidade decisória na continuidade natural. Região é, portanto, o conjunto específico de relações culturais entre o grupo e os lugares particulares, dados por uma apropriação simbólica de porção do espaço por parte de determinado grupo. Portanto, torna-se elemento constituinte de uma identidade. É compreendida ainda como meio para as interações sociais, lugar da luta de poderes.

Assim, o autor compreende que as lutas pela identidade étnica ou regional, ou seja, aquelas que se referem às propriedades, estigmas ou emblemas, ligadas à origem, por meio de lugar de origem e de sinais duradouros a estes relacionados como sotaque, tornam-se casos particulares da luta de classificações.

Desse modo, a *régio* e as suas fronteiras (*finis*, no latim) configuram-se como produto de lutas. Tais lutas desenvolvem-se pelo monopólio de fazer ver e crer, de conhecer e reconhecer, impondo definição legítima do espaço regional, ou seja, o princípio de di-visão legítima do mundo social postulado por agentes sociais e seus interesses.

A partir da ideologia racial que apregoa valores e qualidades distintas às pessoas negras e brancas, Mara parece ter realizado um deslocamento de posição neste campo, encontrando um lugar, que mesmo permeado por contradições e tensões, lhe confere possibilidades para uma militância negra, ou mais propriamente uma "*positivação*" (vivência de sua negritude em excesso), uma atitude de "*bater de frente 100% negro*".

A propósito, ela afirma que sua mãe "*é casada com um homem mestiço que acha que é branco, porque ele realmente acha que é branco, e ela tem um filho com ele*". Mara



começa então a atentar para *“coisas que aparecem em casa que... passavam despercebidas”*. Este irmão mais novo tem o cabelo crespo e sua mãe sempre fica muito incomodada quando o cabelo do menino começa a crescer e repete várias vezes: *“você tem que cortar este cabelo logo, porque você está parecendo um bicho”*.

Ela relata que *“estas frasezinhas se repetiam”*, e quando seu irmão chorava lá vinha mais uma frase: *“ah, tem que... enquanto ele chora tem que segurar o nariz dele para não ficar largo”*. Mara afirma que a probabilidade de o nariz de seu irmão ficar largo é *“grande”*, é *“muito alta”*, pois *“minha mãe tem o nariz grande e o pai dele também tem o nariz muito grande”*.

Conclui, dizendo que:

Então tinha coisas que eu escutava e passavam despercebidas e depois que eu comecei na universidade, até convivi mais com pessoas negras, porque eu estudei em escola particular. Eu contava no dedo, na escola inteira as pessoas negras que tinham. Eu acabava me relacionando só com brancos...

Ela lembra ter falado de uma questão importante em uma aula, disse que talvez tenha sido na aula do professor Ricardo Franklin, e que ele foi alguém muito importante na vida dela:

Isso de que... por alguma razão que eu não consegui explicar. Eu penso que, apesar de ser muito esforçada, de mamãe achar... de mamãe pensar que eu era muito perfeccionista, eu não sei se eu era isso, mas de ela pensar que eu era muito perfeccionista, então eu acreditava que eu era muito perfeccionista. Eu começava a ser muito perfeccionista. Então eu era muito perfeccionista, talvez até para aguentar isso de errar às vezes, eu me relacionava muito com o grupo de **excluídos**, eram os **mais burros**, os **mais feios**, os mais... os **menos procurados talvez**. Era uma forma de estar lá em cima. Então, as pessoas falavam: ‘porque você anda com estas pessoas?’. E eu falava: ‘É porque eu gosto delas’. É **fácil gostar das pessoas** que eu **acho** que são **ruins, piores** que eu.

Mara qualifica sua produção enquanto *“esforço”* e tem a percepção de que para corresponder às expectativas de sua mãe ela começava a ser muito perfeccionista. Para romper com o peso e as pressões desta exigência materna, passa a se relacionar com pessoas qualificadas enquanto inferiores ao seu potencial, *‘excluídos’*, *‘mais burros’*, *‘mais feios’* e *‘menos procurados’*, destacando-se como alguém de superioridade reconhecida neste grupo.

Mara compreende, então, que esta foi uma forma encontrada para que pudesse ‘*aguentar*’ os ‘*erros*’ que às vezes cometia e ainda estar ‘*lá em cima*’. Demonstra haver uma relação hierarquizada de poder com os colegas de grupo, na qual ela se sobressaia e ainda conseguia demonstrar apreço por tais pessoas, que sendo ‘*ruins*’, ‘*piores que ela*’, facilitavam que ela gostasse deles.

Em relação a estas pessoas, ela não precisava sentir a mesma ‘*vergonha*’ que sempre sentiu em função da constante “*perfeição*” de sua mãe. Consequentemente, a situação ‘*difícil*’, ‘*horrível*’, ‘*pesada*’ que ela vivia em relação às comparações entre ela e sua mãe, eram suplantadas quando ela se relacionava com um grupo ‘*inferior*’ a ela, no qual ela podia ser vista ‘*lá em cima*’, a melhor pessoa do grupo. Ela sugere que estando nesse grupo composto por pessoas inferiores não precisava estabelecer relações de competição direta, e portanto se colocava em uma posição superior sem correr o risco de ser testada e incorrer em falha ou erro que lhe escapassem ao ‘*perfeccionismo*’.

Questionada a respeito de que sentimento a movia neste momento, se era ‘*dó*’, ‘*pena*’ de tais pessoas, Mara disse que não, que era uma coisa de egoísmo, de pensar em si mesma, na probabilidade que tinha de ‘*aparecer*’ se estivesse neste grupo.

Ela disse só ter percebido esta dinâmica depois de passar pela análise pessoal e tomar consciência de que “*era um movimento natural*”, em todas as turmas que ela estava, acabava se envolvendo “*com este tipo de grupo. Era um palco. Na época eu não lembro porque que eu escolhia eles, estes grupos, eu me identificava com eles de alguma forma, sei lá, não sei*”.

Compreendo que somente por força de expressão Mara poderia adjetivar seu movimento pessoal como algo natural, pois há aqui uma dinamicidade própria de alguém que vive uma processualidade denominada, por si mesma, posituação.

Selma disse que desde a infância, sua mãe branca, a conscientizou que ela tinha que respeitar e gostar da cor de sua pele, pois isso não a faria inferior às outras pessoas, brancas. Ela parece ter aprendido esta lição e demonstra reconhecer-se como negra, amando a si própria do jeito que é e em função da cor de sua pele. Também sente que é validada de forma carinhosa na sua família de maioria branca, enquanto diferença negra.

Ainda assim, demonstra uma vivência de ser negra, como algo individualizado. Como a maioria dos outros depoentes, demonstra ignorar a política de cotas e a história

do negro brasileiro. Disse nunca ter se interessado em ler ou estudar sobre a política de cotas, apesar de compreender que foi uma forma que o governo encontrou de inserir o negro na universidade pública. Consequentemente, ela assume a posição de alguém que é tão somente portadora de uma vaga, via reserva de cotas raciais, em uma universidade pública. Ela demonstra não ter compreensão e capacidade de reconhecimento de que uma ação política está em curso, visando transformar a realidade brasileira assimetricamente adversa ao grupo negro, não apenas em função de ingresso da pessoa negra nas instituições de ensino público federal, mas também a partir de discussão crítica das várias formas de racismos, racialismos e antirracismos, antirracialismos pensados e praticados no Brasil.

Pelo depoimento de Mara, ela não tinha consciência do movimento negro que já estava lutando pelas cotas há anos. Sugere uma certa alienação, como se as discussões não fossem importantes para ela.

Simone também não faz nenhuma menção direta, a partir da qual se possa reconhecer como negra, e pelo visto também não foi reconhecida como negra pela Banca de validação de opção através de sua foto enviada a esta comissão. Assim, ela teve que comparecer a uma entrevista para que pudesse ser reconhecida e aceita por esta comissão, como pessoa negra. Ela é uma moça muito bonita (“morena clara”), alta e magra, com delicados traços faciais, que nós, brasileiros, comumente tendemos a associar aos europeus. Tem um porte e postura eretos, caminha de maneira lenta e elegante, e é uma das bailarinas do Boi de Nina Rodrigues. Dentre as depoentes, Simone é aquela que menos tem suas características fenotípicas associadas à ancestralidade africana, apesar do tom de sua pele e de seus cabelos, crespos, que ela mantém sempre rentes e bem presos à cabeça.

Apesar de ela ser muito jovem, 23 anos, parece ter assimilado o discurso neoliberal com muita força de expressão ideológica e a partir deste discurso ela aponta que o povo não faz nada para mudar de vida, apesar de o governo estar sempre criando opções e possibilidades, via políticas públicas, para transformar a vida dos mais pobres. Ela nem ao menos tangencia a realidade brasileira, na qual os mais pobres, com menos possibilidades de saúde, transporte, moradia e educação, também são negros.

Simone também revela desconhecimento da história do negro brasileiro, assim como do movimento negro e das reivindicações e conquistas sociais que vem realizando.

Os informantes, assim como Simone, responsabilizam, culpabilizando individualmente, as pessoas pobres pelas mazelas sociais que usufruem, creditando tal condição a uma pretensa, e ideológica, falta de atividade e de desejo de mudar de vida, que os permitiria agarrar-se às pretensas oportunidades que o governo sempre oferece.

Sugere o que Ferreira (2000) definiu, em sua tese de “estágio de submissão”, em que a pessoa negra se organiza em torno dos valores brancos para ser aceita pelo grupo dominante. É uma maneira de assimilar os valores do grupo dominante.

Selma relembra não ter tido qualquer problema para ser reconhecida pela instituição como negra, a partir da foto pessoal que havia enviado. Porém, disse que sua amiga, Simone, teve que se submeter a entrevista para comprovar que era negra, o que considerou “surreal, pois considera que está na cara que Simone é negra”.

Comentou ter visto uma ficha de inscrição para disciplinas, de uma colega sua branca, em que havia menção de que ela havia ingressado por cotas para negros. e então, questionou esta colega que respondeu que apesar de ser branca, seu pai era negro e então ela se considerava negra. Ela não consegue entender como deixaram esta aluna branca se utilizar de cotas para negro, sendo que sua pele não é negra e, portanto, ela não é vítima de discriminação racial no cotidiano.

Esta colega é Amanda, que apesar de ter ingressado na instituição a partir das cotas raciais, tem aparência branca e só foi questionada na sua condição de pessoa negra por Selma. No cotidiano da sala de aula Amanda é vista e tratada como pessoa branca, e assim se deixa reconhecer. O que causa indignação em Selma, que insistiu que eu deveria entrevista-la para compreender como ela pode ser uma pessoa negra, tendo aparência de branca, e omitindo dos colegas de sala de aula a sua condição de cotista negra.

Kabenge identifica-se como negro, inclusive no nome que carrega, e tem visíveis características fenotípicas negras. Ainda assim, identifica o governo como produtor e realizador das cotas, como entidade que busca a transformação das condições de vida de pessoas que são pobres e não têm condição de acesso à educação de qualidade.

Quase todos os depoentes, excetuando-se Mara, demonstram estar destituídos da possibilidade de constituição de uma identidade sustentada por suas matrizes africanas. Eles ingressaram na UFMA através de cotas raciais, mas ao que parece as questões de sua negritude se encerraram, academicamente, a partir desta opção

registrada oficialmente em um formulário de candidato a uma vaga em universidade pública.

As discussões e reflexões sobre a história da África e de seus ascendentes, sobre a história de participação cultural, social, econômica e política dos negros na realidade brasileira ainda são temas de desconhecimento destes alunos cotistas negros.

Penso que isso tem implicações na qualidade do profissional que eles se tornarão em curto espaço de tempo no mercado de trabalho. Parecem ter acessado a universidade pública alienados de sua história como negros e assim permanecem como contingente de pessoas acríticas, como seus colegas brancos, ainda que tenham assimilado conteúdos condizentes ao exercício profissional que em breve irão realizar.

Portanto, e mais uma vez, o negro, enquanto pessoa, fica de fora. Esta política de ação afirmativa não é sequer mencionada, tão pouco discutida, como projeto que visa reparar séculos de prejuízo e discriminação aos quais os negros brasileiros foram submetidos, desde o sequestro deles em suas pátrias, até sua utilização enquanto ferramenta de trabalho que traria o desenvolvimento do Brasil, enquanto nação. O ingresso no ensino público de terceiro grau abriu um caminho e possibilidades inéditas nas famílias dos alunos negros cotistas, que em sua maioria ainda não tinham nenhum familiar com formação superior. Desse modo, torna-se fundamental pensar e compreender quais são as possibilidades e transformações ocorridas no cotidiano destes cotistas após seu ingresso na UFMA.

O estranho demonstra incômodo e inquietação frente a desqualificação, e assimilação de tal desqualificação de suas matrizes étnicas. Se em princípio aprende a negar sua negritude, ao longo do tempo começa a reivindicar direitos de tornar-se negro e reconhecer que há algo positivo no fato de ser negro. O estranho pede passagem, já não se contenta em ser visto como objeto sexual, representação hiperssexualizada e promíscua, construída e alimentada socialmente ao longo de séculos.

Para o estranho, parece não mais servir o argumento do “rei” do futebol, de que para lidar com o preconceito e discriminação raciais temos que ignorar todas e quaisquer manifestações, porque senão a coisa fica pior.

O estranho agora quer se haver com seus cabelos que crescem para cima, o formato de seu nariz, que já não lhe parece mais tão desproporcional, e a cor de sua pele, negra, que não condiz com o ideal hegemônico, e europeu, do colonizador, mais

ainda assim é a sua “boa forma da cor da pele”. Nesse movimento, o estranho parece rebelar-se, inclusive no espaço de sua intimidade, avançando para cima de uma mãe, que porque ascendeu socialmente, “pensa que é branca”, vive como branca em um círculo de relações predominantemente brancas.

No fluxo contrário, o estranho quer assumir sua negritude, e para tal junta-se ao movimento negro, possibilidade conquistada após o ingresso na UFMA, e a consequente convivência com pessoas do movimento negro. Ainda que por ora afirme estar vivendo um excesso de sua negritude, como bater cem por cento de frente negro, o estranho busca insistentemente sua aceitação enquanto identidade negra. Afirma ainda que o que tem vivido é uma espécie de “positivação” negra, diferente da aceitação ou negação. E relata acreditar que já faz muito tempo que está assim, sete anos, e que portanto, talvez seja hora de avançar. Estaria o estranho se preparando para voltar para um outro ninho? Como o cisne, que depois de muitas tentativas de igualar-se a patos, percebe que sua identificação se dá por outras vias, e que sua beleza e singularidade só serão reconhecidas entre cisnes.

Por fim, o estranho parece ter avistado em horizonte próximo um grupo de iguais, um grupo no qual sente-se reconhecido e validado na sua igualdade étnica, o G7.

### 5.3 O G7: auto exclusão?

Desde o início de sua formação, os cotistas negros buscaram uma agremiação de pessoas que lhes parece ser semelhante, cotistas negros em sua maioria, compondo o G7. É o estranho querendo cumplicidade, e buscando parceria para construir sentimento de filiação e pertença, na tentativa de lidar com as adversidades do cotidiano no campus acadêmico. E esta não é uma situação diferente daquela que têm se utilizado os alunos que vêm de vários países africanos para estudar na UFMA. Além disso, tal situação também se deu na primeira turma de ingresso por cotas na UFMA, no curso de psicologia, da qual faziam parte, Mara e Kabenge. Eles contam que os alunos negros cotistas, que ali chegaram em 2007 e não tinham referências para lidar com aquele ambiente acadêmico, ocupando o lugar discriminado de cotistas negros, juntaram-se formando em “grupo de resistência” aos ataques diários que sofriam por parte dos outros colegas, universais.

Nesse sentido e na atualidade, ao buscar seu reconhecimento e fortalecimento, alguns alunos negros cotistas também se juntaram, constituindo um grupo, que tem causado incômodo em alguns colegas e professores, o G7, que passará a ser compreendido.

Eva, e todos os outros seis componentes, fizeram referência ao grupo de cotistas negros, o G7, que se juntou desde os primeiros dias de aula. Percebem que a união entre eles incomoda aos colegas e professores, que interpretam a situação como uma forma de eles estarem se fechando ao redor de si e excluindo a si próprios. Compreendem que, diferentemente de tais ideias, eles gostam de estar juntos.

O incômodo demonstrado pelas pessoas em relação a existência de G7 parece ser tão intenso, que Eva denomina este acontecimento como algo que parece “uma loucura”. Este grupo, constituído em sua maioria por alunos cotistas, foi nomeado por eles próprios de G7, e começou com 4 alunos nos primeiros dias de aulas e logo depois se juntaram a estes mais 3 alunos. São Eva, Tatiana, Renato, Priscila, Rosana, Selma e Simone. Tatiana é a única aluna do grupo que não é cotista, mas também é uma pessoa negra. Priscila é aluna negra, cotista de escola pública, e disse ter optado por concorrer no vestibular com alunos de escola pública em função de conhecer os prejuízos que

estes alunos trazem em sua formação educacional, e antevendo que seria mais fácil concorrer com estes, do que com o grupo de afrodescendentes que é muito maior.

Eva parece ter uma função agremiadora no grupo G7, pois é bastante comum se perceber um aglomerado de pessoas sentadas nos bancos que ficam em frente ao departamento onde ela trabalha. Este é um dos pontos de encontro deles para irem ao restaurante universitário, onde almoçam frequentemente juntos, ou a biblioteca da instituição, lugar onde permanecem e estudam juntos com muita frequência.

Ela disse que parece uma “loucura”, mas sem ter pensado antes naquilo que faziam, eles simplesmente se juntaram desde o começo do curso e permanecem juntos até agora. Ao longo desse processo, e considerando o incômodo que causavam nas pessoas estando sempre juntos, eles até tentaram se separar para evitar perturbações, mas não conseguiram fazê-lo e, quando viam, estavam juntos de novo. Ela considera que seus colegas e professores pensam que eles montaram o grupo “de propósito”, e alegou que a união deles ocorreu inconscientemente.

Referindo-se ao G7, Rosana disse que o decorrer do tempo na universidade vai permitindo a “criação de ciclos”, que no caso dela durou por todo o curso de psicologia, e talvez dure por toda a vida. “Tive a oportunidade de me relacionar com seis amigos, em especial, que fizeram história na UFMA”.

Quanto ao estranhamento causado pelo G7 nos professores e colegas, ela disse que ocorreu

...pois todos nós éramos negros. Se fossemos 7 amigos brancos não causaria nenhuma estranheza aos olhos de ninguém. Como éramos 7 amigos negros, rapidamente todos os olhos foram lançados para nós, tanto de alunos quanto de professores, e de toda a coordenação. Logo num curso de psicologia... várias especulações foram criadas a nosso respeito e isso me incomodou muito, pois a escolha de amigos não é feita por características físicas e sim por afinidades.

Ela aponta para a discriminação do grupo em função dele ser composto por pessoas negras, compreendendo que o estranhamento se dá em função disso e não por estarem reunidos entre si, como tais pessoas incomodadas argumentam. Ela indica também a existência de outras “panelinhas” brancas na sala de aula, que não são apontadas, enquanto fator de incômodo aos colegas, professores ou coordenação, como ocorre ao G7.



Ela explicita sua compreensão de que o incômodo que o G7 causa nas demais pessoas é em função de eles serem pessoas negras, ou seja, uma ocorrência de preconceito e consequente discriminação de marcas, pois há outros grupos brancos na sala de aula, e estes não incomodam aos professores, apenas o G7, por ser um grupo negro.

Rosana afirma que ao longo do curso, as pessoas do G7 tinham amizade com todas as pessoas da sala de aula, ainda assim “varias ‘panelinhas’ sempre são criadas, é muito comum isso, porém o preconceito está tão enraizado na cabeça das pessoas, que elas acreditam que por sermos negros, não temos que nos misturar”.

Ela relata que o vínculo criado entre as pessoas do G7 não significa uma tentativa de se isolarem, como os outros acreditam, e nem foi uma forma de retraimento em relação aos outros colegas de sala, também “...não foi uma forma de preconceito internalizado, e muito menos uma resposta à exclusão de toda a turma”. Enfatiza ser um preconceito de seus colegas e professores que não admitem que pessoas negras se “misturem” entre si.

Relata que todas estas “especulações vieram por parte de muitos professores da instituição, o que de certa forma é muito chato de se ouvir”. Disse que o G7 ficou muito conhecido por todos os professores e até virou pauta de muitas reuniões destes, porém “o que ninguém sabe é que nossa amizade é saudável, que todos têm muitos outros amigos, e nossa vida não se resume aos colegas de classe”.

De fato, a composição deste grupo negro de alunos cotistas, G7, tem gerado muitas discussões de seus professores, ao longo do curso de graduação. Eles disseram, inclusive, que um dos professores da disciplina dinâmica de grupos estava incomodado com esta questão e aproveitou-se para fazer uma discussão em sala de aula, em um momento em que a maioria do G7 não estava presente, pois havia ido a um congresso.

Esta discussão se estendeu aos demais alunos da sala de aula, que concordavam com o professor, de que os próprios alunos negros cotistas se excluía, quando se juntavam em grupo e permaneciam fechados entre si durante as aulas e atividades. Rosana compreende que esta discussão em sala de aula, considerando a ausência do G7, foi algo desleal, pois não deu um direito de resposta do grupo.

A este respeito, Eva disse que o G7 tentou se desfazer frente a estas oposições, mas não teve jeito, pois quando se davam conta eles já estavam reunidos novamente

para ajudar uns aos outros nas exigências e dificuldades diárias que iam surgindo durante a formação. Ela comentou que, além de estudarem juntos, eles também celebram juntos, e assim realizam todas as suas festas com o G7, inclusive as comemorações de seus aniversários e de familiares.

Eva disse que o sentimento que ela tem em relação ao grupo é de companheirismo e que se sente mais forte para enfrentar o dia-a-dia estando com o grupo, inclusive quando precisa fazer frente às situações de preconceito e discriminações raciais.

Priscila disse que eles já frequentam tanto as casas uns dos outros, que todos viraram uma grande família, na qual tratam os pais de seus amigos como se fossem seus tios. Disse que além de eles terem se aproximado uns dos outros, também facilitaram a aproximação de seus pais.

Simone tem a percepção de que na sala de aula há várias ‘panelinhas’ e que as pessoas comumente se associam em função do poder aquisitivo que têm. Afirmou que enquanto ela e o G7 se divertem comendo *hot-dogs* nas barraquinhas dos bairros onde moram, os demais colegas, de maior poder aquisitivo, frequentam bares e restaurantes caros, situados em bairros nobres da cidade, como o Calhau, reunindo-se com frequência na avenida beira mar, nomeada como Litorânea.

Eva alegou que o “G7” também a tem auxiliado muito, pois neste grupo estuda com os demais colegas e faz a preparação e apresentação dos trabalhos para diversas disciplinas, além de se prepararem juntos para as avaliações bimestrais. Considera que estar neste grupo é “tudo de bom”, é um “alívio” poder contar eles, pois “eles estão quase que na mesma situação que eu”. Apesar de Eva dizer que não há diferenciação de tratamento entre aqueles que são alunos cotistas no G7 e a amiga não-cotista, ela inicia o elenco de participantes do grupo por si própria e depois, lembra-se de Tatiana. Considera que o desempenho acadêmico de Tatiana é melhor do que o das outras pessoas do G7, pois ela estudou em colégios particulares. Desse modo, Tatiana sempre os ajuda nas dificuldades que têm, ensinando a eles conteúdos que lhes pareçam difíceis.

Ela disse que apesar de ser muito tímida, procura falar normalmente com todo mundo na sala de aula, não exclui a ideia de ficar com outras pessoas, só que eles têm aquele “grupinho” e gostam de estar juntos, fazer os trabalhos juntos, fazer tudo junto.

Eva compreende que estar no G7 também “é uma forma de enfrentar quem quer que seja, o preconceito, ou qualquer outra coisa. Disse ficar “muito triste” quando as pessoas consideram que eles estão se excluindo dentro da sala de aulas, pois ela sente que o grupo lhe dá muito apoio, sentem-se muito fortes com o apoio uns dos outros, dentro e também fora da UFMA. Compreende que também tem uma boa relação com seus professores e outros colegas, apesar de ser bastante inibida. Reconhece que esta sua dificuldade de conversar, de expor suas ideias e sentimentos não se iniciou na UFMA, pois ela já era assim no ensino fundamental e médio, e pondera que isso não foi trabalhado na escola, ou talvez seja um problema que ela já traz “de berço”.

Simone disse que eles passam a maior parte do tempo juntos, circulam pela instituição juntos, almoçam e estudam juntos, além de frequentarem as casas uns dos outros nos finais de semana e, inclusive, realizarem comemorações de aniversários juntos. Suas famílias tornaram-se amigas e se relacionam a partir deles. Eles nutrem muito afeto pelos pais de seus amigos e os percebem como se fossem sua família, tratando-os pelo evocativo, tio/tia. A configuração que assumem no interior das salas de aulas também é a partir da condição de estarem juntos, no fundo da sala.

Ela considera que o G7 se juntou desde os primeiros dias de aula e que todos são negros e cotistas. Exceção feita a uma das alunas do grupo, que não é cotista. A respeito desta aluna, ela disse perceber que a mesma tem maior facilidade que os outros do grupo para apreensão e discussão dos conteúdos tratados em sala de aula e sempre ajuda bastante o grupo nos momentos de preparação de trabalhos, apresentações de seminários e estudos para provas.

Relatou que o grupo é muito importante porque eles são bastante unidos e fazem uma porção de coisas juntos. Além das atividades acadêmicas, eles também se reúnem em alguns finais de semana, na casa de algum deles ou em lanchonetes e bares, para encontros casuais ou celebração de aniversários de alguns deles.

Selma compreende que o G7 se juntou, logo nos primeiros momentos de aulas, porque tinham uma condição financeira inferior aos demais, e eram muitos semelhantes entre si, isso favoreceu que se unissem. Tal compreensão demonstra sentimento de força para enfrentar as adversidades, em função de características semelhantes percebidas entre as pessoas negras cotistas, que as fizeram associar-se, colaborando diariamente umas com as outras.

Compreendo que as relações entre os cotistas e demais agentes do campus universitário têm sido muitas vezes perpassadas pela tensão, própria dos conflitos raciais. Assim, os alunos negros cotistas têm tido que lidar com inúmeras ocorrências diárias de preconceito e discriminação racial, enquanto buscam apropriar-se do espaço acadêmico como sujeitos de direito. Estes agentes cotistas tentam impor-se, ocupando um lugar, e em consequência, têm que lidar e apreender as regras de ocupação deste campo político de lutas e disputas de poder. Comumente, são identificados e qualificados como pessoas portadoras de capital cultural, intelectual e econômico inferiores, tanto por parte de seus colegas não cotistas, quanto por parte de seus professores.

Desse modo, percebem-se tratados como pessoas inferiores em função de terem se utilizado de cotas para ingressar na universidade. Ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para conseguir acompanhar as exigências acadêmicas, em função de terem usufruído de uma educação pública de má qualidade, e que lhes deixou prejuízos na sua formação. Esta condição eminentemente material, às vezes parece encoberta e interpretada simbolicamente no discurso dos informantes como limitações cognitivas que eles teriam. Portanto, parece haver aqui uma introjeção da pretensa superioridade branca, universal e absoluta, em detrimento das limitações do estranho, menos apto intelectualmente, que a partir deste dispositivo de poder já são objetificadas e internalizadas, por brancos e negros, como heranças genéticas, e portanto, étnicas de cada sujeito social.

O estranho aqui, nas situações que descrevo, apresenta-se como aquele portador de pele negra e cotista, e que mobiliza sentimentos de incômodo nas pessoas brancas, sejam outros alunos ou demais agentes do campus universitário. Ao tentar uma associação entre iguais pela busca de reconhecimento e afirmação pessoais, o estranho vê-se negado mais uma vez, pois, aos universais, esta agremiação de pessoas negras, transparece como um ato de insurreição, que contraria a proposta disciplinar do colonizador. Ainda assim, e à revelia, o estranho parece sentir-se intrinsecamente atraído pelo outro da relação, também estranho, e tem insistido em compreender este lugar de 'excluído' da ordem social, a partir de suas interrelações entre estranho e universal, tão demarcadas pela ambivalência de sentimentos de pertença e não-pertença, em função de direitos presumidos pela ocupação destes lugares.

No intuito de construir uma síntese do que até aqui pode ser discutido, parto finalmente para algumas considerações.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações raciais brasileiras são tema historicamente polêmico, sobre o qual há pouco ou quase nenhum consenso. Por certo, só posso afirmar com convicção que tais relações são profunda e assimetricamente marcadas por extrema desigualdade social, cultural e política entre brancos e negros brasileiros.

Ainda assim, ou exatamente por isso, a política de ação afirmativa, via reserva de cotas para alunos pobres e negros nas universidades públicas federais, vem se constituir a partir desta antiga contenda social. Desse modo, tenho observado o acirramento de discursos e práticas de incontido ódio e intolerância raciais, que muitas vezes não resistem ao politicamente desejado e desaguam em manifestações explícitas de desprezo e insuportabilidade frente ao apelo e diferença do *outro*, que é real.

A primeira vista, e em consequência de um juízo de valores apressados, pode parecer tratar-se de algo inédito e que, por falta de familiaridade, causa estranhamento e provoca aversão naquele com o qual, sendo diferente de si, entra em contato. Porém, refletindo melhor, logo se revelam facetas de uma realidade negada ao longo de séculos, ou mais propriamente a existência negada de pessoas em função da cor adversamente estereotipada de suas peles, peles negras.

O espaço acadêmico parece constituir-se para reprodução microssocial da sociedade brasileira e, assim, o que se tem percebido é o embate entre brancos e negros, que disputam reconhecimento e prestígio, em função da posse de capital cultural e econômico. Nesta seara, há confrontos e confrontações que questionam a entrada e permanência dos alunos negros cotistas, compreendidos a partir de suas representações como aqueles que não têm o capital necessário para estar no campus, e assim, teriam sido “ajudados” pelo “governo”, a partir de entrada “forçada”.

Repete-se assim uma desqualificação das pessoas negras que atravessou os séculos, desde a condição destes enquanto mão de obra escrava. Assim, a partir de um sistema de disposições, configurado por habitus, os agentes deste espaço acadêmico respondem a partir de relações de domínio e dominação, sustentadas por discursos e ideologias que apregoam a superioridade de alguns (brancos) em detrimento da inferioridade de outros (negros).

O outro da relação parece ter se presentificado, via força de lei, no campus universitário, e ora se afirma, outrora é negado duplamente, pois para se manter neste espaço parece ter sido convocado à mimetização de comportamentos e meritocracia branca, provando ser branco, por exceção.

É o fetiche da cor, o desejo da brancura, que por um lado remete a ideais de supremacia reificada e eurocêntrica, e por outro, dialeticamente, conduz a uma certeza de que a negritude deve ser banida ou, nesta impossibilidade, subjugada à condição de condenada invisibilidade. Eis a trajetória do estranho, aquele ao qual se olha sem querer ou poder ver, um ser construído socialmente como o diferente que ameaça, invade, insiste em existir e se fazer ver. Ser presentificado por força de lei nos ambientes acadêmicos públicos e que deixa vestígios e ofusca com sua presença, psicanaliticamente registrado como o 'retorno do recalcado', aquele que pede passagem e reconhecimento.

Quais formações inconscientes estão em curso? De que negociação se trata? Certamente, tratam-se de formações transacionais bastante complexas entre instâncias psíquicas repressoras e temidas representações reprimidas, à serviço de impulsos energéticos.

Em outras palavras, o poder político enquanto instância reguladora do social parece ter respondido à pressão de uma demanda formulada pelo movimento negro, formulando e implementando a política de cotas e, a partir deste processo, deflagrou-se uma luta por reconhecimento e poder dos negros, agora agentes atuantes nas relações intersubjetivas de um campo que se antes não os comportava, é porque os excluía desde fora.

Tem-se assim, segundo Honneth (2003), a instituição de expectativas normativas morais que conformaram a autopercepção dos indivíduos e, na hipótese de que tais expectativas sejam desrespeitadas, se tornaram combustível de conflitos na luta pelo reconhecimento de suas qualidades, gerando uma gramática moral dos conflitos sociais.

Sujeitos de direito que depois de séculos de existência negada, agora se fazem presentes questionando todo o aparato e construção científico-metodológica que os ajudou a construírem-se como negros, e portanto um problema sócio-psicológico.

Ainda assim, o que se percebe em função das dificuldades e esforços dos alunos cotistas negros para lidarem cotidianamente com as exigências acadêmicas, é que a

meritocracia ainda se destaca, e os faz reproduzir um discurso, crença e prática de que é individualmente que se constrói o conhecimento científico, bem como o profissional que cada um destes alunos se tornará. Contrariando este princípio, a persistência do G7 enquanto coletivo tem registrado a força agremiadora que transcende a individualidade de seus membros.

Compreendo que os alunos cotistas entraram na UFMA, mas ainda não conseguiram sentir-se inseridos. Parece haver dois grupos distintamente marcados pelos lugares que ocupam, os “universais”, sujeitos de direito, e os “cotistas”, o estranho, ou o outro da razão. Tais expressões por si só já comportam toda força simbólica de compreensão daqueles que são a totalidade, o absoluto, e aqueles outros, que são a parcialidade, o relativo, e porque não dizer, a relação demarcadamente assimétrica entre os donos do espaço acadêmico por “mérito pessoal”, os estabelecidos, e os negros portadores das cotas, os forasteiros, *outsiders*<sup>17</sup>. Ou seja, há aqui uma dicotomia entre pessoas que se percebem, e são reconhecidas, como *establishment* local, sustentados pela tradição, distintos em seu poder e princípios de antiguidade, e as outras pessoas, estrangeiras ao lugar, que não partilham dos mesmos valores e o modo de vida, vigentes no campus acadêmico.

Nenhum dentre os depoentes demonstra ter tido motivos para celebrar seu ingresso na UFMA, mesmo Mara que foi aprovada em primeiro lugar nas cotas raciais, e em décimo sétimo lugar no resultado geral de sua turma. Os alunos negros cotistas parecem ter assimilado/assumido o discurso do grupo dominante, de agentes institucionais contrários às cotas, que apregoa terem sido colocados dentro da instituição, sem mérito pessoal e por mera compensação político indenizatória.

Destaca-se nesta cena o desconforto causado em uma parcela da comunidade acadêmica, em função de os cotistas serem pessoas negras. Esta condição de ser negro parece trazer consigo a necessidade de se retirar a pessoa negra de sua frequente e costumeira invisibilidade social, tanto mais quando se trata de estar presente e ocupar o espaço educacional, e tanto pior quando estamos no contexto de ensino superior, público e federal.

Este espaço universitário tão costumeiramente apropriado pelas pessoas brancas, a partir de uma lógica brasileira própria que reproduz a desigualdade social,

---

<sup>17</sup> Como analisado por Elias, N. & Scotson, J. na obra *Os estabelecidos e os outsiders*, (1994).

negada por discursos ideológicos como aquele que remete à meritocracia, agora se vê transformado com a presença de agentes negros.

Indígenas, deficientes físicos e cotistas sociais, alunos de escolas públicas, demonstram não causar o mesmo incômodo em função de sua presença, como as pessoas negras têm causado em diversos agentes da comunidade acadêmica.

Agentes negros, como Eva, Kabenge, Priscila, Renato, Simone e Selma, demonstram estar alienados de sua ancestralidade africana, de suas lutas, disputas, prejuízos e conquistas ocorridas ao longo de séculos enquanto grupo étnico. Sendo assim, parecem ter sido convocados, via política de ação afirmativa na UFMA, a repetir um processo de assimilação e conversão, muito próprio de uma meritocracia branca.

Têm vivido cotidianamente, no espaço institucional, uma sofrida e às vezes solitária busca para recuperar o descompasso que anos de ensino público de qualidade inferior lhes reservou. Em consequência, se por um lado, tal busca lhes faz sentirem-se produtores de um conhecimento próprio, também com instrumentais próprios, por outro, acaba por confirmar o racismo à brasileira, construído ao longo de séculos, e que constrói as relações entre pessoas em estratos superiores e inferiores, legitimadas em função da cor da pele dos sujeitos.

A propósito, e a despeito das pesquisas que têm enfatizado o rendimento de alunos cotistas brasileiras como igual ou superior ao rendimentos de alunos não cotistas, os depoentes cotistas afirmam, em sua totalidade, que tem sido difícil corresponder diariamente às expectativas e demandas institucionais para o aproveitamento das disciplinas cursadas e a produção do conhecimento científico.

Dois destes alunos, Mara e Kabenge ingressaram no curso em 2007, primeira turma de cotas na UFMA, e ainda permanecem na instituição. Mara pretendia encerrar sua formação em psicologia no mês de julho de 2015, apresentando e defendendo sua monografia de conclusão de curso, que iria integralizar os créditos que faltam para sua colação de grau. Kabenge está em situação tanto mais complexa, pois até aqui ele conseguiu cumprir apenas com pouco mais de 50% das exigências necessárias para conclusão do curso.

Dentre os outros sete depoentes, G7, apesar de todos eles também terem apontado para diversas dificuldades apresentadas ao longo do caminho de construção do conhecimento psicológico, quatro destes alunos conseguiram concluir o curso,



Tatiana, Priscila, Rosana e Renato, no tempo mínimo previsto, cinco anos. Os outros três alunos negros cotistas permanecem na instituição e têm uma expectativa de que serão necessários pelos menos mais dois anos, além dos cinco previstos, para que consigam concluir sua formação, no final de 2016.

Há um jogo sendo jogado e ele tem regras muito bem estabelecidas e sustentados por princípios evolucionistas sociais, e forte ideologia política que conta com o respaldo “científico” de um expressivo grupo de intelectuais que profere discursos que teimam em apontar para princípios de igualdade garantidos na constituição e profetizam “a divisão racial da sociedade”. Sociedade brasileira que, na concepção de tais intelectuais, tem vivido uma processualidade histórica de harmonia racial, mito da democracia racial revisitado, comprovada pelo pretense compartilhar na lida diária de momentos do “estar juntos”, no ônibus, no metrô, na partida de futebol e no companheirismo promovido pela cerveja que se bebe juntos nos finais de semana. Como anunciado na obra “Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo, organizada por Fry et al (2007).

Ao mesmo tempo, estes intelectuais, das ciências sociais, se esquecem da história brasileira que registra a entrada de imigrantes, brancos, no país subsidiada pelo governo, espécie de ação afirmativa, que já estava em pleno funcionamento entre o final do século XIX e início do século XX.

Dentre os depoentes, destaca-se a particularidade da experiência identitária de Mara, que reconhece estar em um “estágio de positivação”, que não é “aceitação” tão pouco “negação” de sua negritude, senão a atitude de “bater de frente 100% negro”, exercendo uma vivência de sua negritude em excesso. Ela sinaliza compreensão de que já está neste processo há tempo demais, sete anos, o que demonstra ampliação de sua consciência no sentido de que necessita avançar para além desta “militância de ser negra”. O que viria depois do momento de sua positivação? Talvez “aceitação” de sua condição existencial de ser negra, e ela tem tentado construir uma apercepção de qualidades positivas no fato de ser negra, nos valores negros, no resgate de sua ancestralidade. Mara parece ter se dado conta de que não há futuro possível para àqueles que, por tatearam no escuro, às cegas, negam sua condição de passado.

Ela demonstra um empenho incansável para assumir a sua negritude, afirmando suas características fenotípicas negras, seja nos cabelos que têm crescido para cima, no formato de seu nariz, na “boa forma da cor da pele” negra, ou no resgate de história e matrizes africanas. Mesmo no espaço de sua intimidade familiar ela parece travar

batalhas diárias pelo direito a um passado e história negros, que a possam enraizar enquanto sujeito político que deseja sair da condição de minoria política.

Nesse sentido, o campus Bacanga parece estar sendo seu segundo útero, africano, que tem lhe possibilitado encontrar sua comunidade de origem étnica, exercendo sua militância e gestando a pessoa negra, positivamente afirmada, que há de nascer em si.

Seja como for, o campus Bacanga, com todas as suas dificuldades e desafios políticos também está oferecendo a estes alunos negros cotistas a oportunidade de busca e encontro de parcerias com seu grupo étnico, que os faz sentirem-se fortalecidos e acompanhados nesta trajetória de transformação acadêmico-pessoal.

Quiça, esta política de cotas possa ser o início de um caminho que venha a favorecer o sonho de Martin Luther King - de sermos julgados por nossas características pessoais, não pela cor de nossas peles. E então, poderemos alcançar o desejo de encontrar, em mercado futuro, uma carne negra que valha tanto quanto outra carne, e que não mais seja aquela exposta e ofertada como de menor valor.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNIASI, M. H. A noção de representação social e a pesquisa nas ciências sociais. *Anais do 33º Encontro Nacional do Ceru*, 67-73, 2006.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24, 2, 247-273, 2002.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 39-64.
- CAMINO, L.; SILVA, P.; MACHADO, A. & PEREIRA, C. A face oculta do racismo: uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política*, 1, 1, 13-36, 2001.
- CASTEL, R. *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis, Editora Vozes, 1993.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In BELFIORE-WANDERLEY, L. C; BOGUS, L.; YAZBEK. M. C. SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 17-49.
- CATANI, A.M. Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. *Revista Educação*, São Paulo, v. 5, p. 74-83, 2007.
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, 1998. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- CIAMPA, A. C. *A estória de Severino e a história de Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CONSORTE, J. G. A mestiçagem no Brasil: armadilhas e impasses. *Margem*, 10, dez., 107-117, 1999.
- COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In SOUZA, N. S. *Tornar-se negro, ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, pp. 1-16.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil*. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.
- DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985.

- ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, R. F. Uma história de lutas e vitórias: a construção da identidade de um afrodescendente brasileiro. São Paulo, 1999. 281 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1999.
- FERREIRA, R. F. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo, EDUC/ Rio de Janeiro, Pallas, 2000.
- FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. *Psicologia & Sociedade*, 14, 1, 69-86, 2002.
- FERREIRA, R. F. & CAMARGO, A. C. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afrodescendente. *ECCOS – Revista Científica*, 3, 1, 75-92, 2001.
- FERREIRA, R. F. & CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31, 2, 374-389, 2011.
- FERREIRA, R. F. & CAMARGO, A. C. Preconceito e exclusão e identidade do afro-brasileiro. In: CARVALHO, I. S. & FERREIRA R. F. (Org.), *Processos de exclusão na sociedade contemporânea*. São Luís, MA: EDUFMA, 2013, p. 173-198.
- FERREIRA, R. F. & MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre sistema de cotas: um enfoque psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27, 1, 46-63, 2007.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREY, L. R. *A trajetória do estranho: percepção e compreensão na teoria social contemporânea*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia. Universidade Estadual de Campinas, 2003. 172 p.
- FREYRE, G. (1933). *Casa-grande & senzala*. 40 ed. São Paulo, Record, 2000.
- FRY, P. et al. (Org.). *Divisões perigosas*. Políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Ecos – Revista Científica*, 7, 2, 275-290, 2005.
- HANCHARD, M. G. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil* (1936). 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- IANNI, O. *Escravidão e racismo*. 2. ed. rev. e aumentada. São Paulo, HUCITEC, 1988.

- IANNI, O.. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 Jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100002>.
- IBGE, 1999. *Dados acessados em* <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D. (Org.), *As representações sociais*, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.
- KAMEL, A. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- LARKIN NASCIMENTO, E. *Sortilégio da Cor*. São Paulo. 485 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.
- LIMA, V. F. S. A. Caio Prado Junior. "Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia". *Revista de Políticas Públicas*. São Luís, v. 12, n. 1, p. 117-124, jan./jun., 2008.
- MAGGIE, Y; REZENDE, C. B. *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. 03/07/2006. Disponível em <[www.rolim.com.br/2002/\\_pdfs/100706.pdf](http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/100706.pdf)> Acesso em 25/01/2014.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Psicologia de la liberación*, 1ª. ed. Madrid: Editorial Trotta, 1998.
- MORENO, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 88-94. Disponível eletronicamente em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.
- MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 64, p. 107-123, 2006.
- MATURANA, H. Ciência e cotidiano: a ontologia das explicações científicas. In: WATZLAWICK, P. & KRIEG, P. orgs. *O olhar do observador*. Campinas, Editorial Psy II, 1995, p. 163-198.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.
- MONTAGNER, M.A. *Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana*. Sociologias. Porto Alegre, n. 17, Junho 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 12 Set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>.
- MOREIRA. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo, Ática, 1988.

- MOURA, C. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo, Anita, 1994.
- MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, R. S. orgs. *Raça e diversidade*. São Paulo, EDUSP; Estação Ciência, 1996, p. 213-229.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 19, no. 1, p. 287-308, 1995.
- NUNES, A. A. *A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.
- NUNES, A. A. *O Sistema de Cotas para Negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense*. Tese de Doutorado (DINTER entre Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita/Marília) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- PAIM, Paulo. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília: Senado Federal, 2003.
- PANTOJA, E. P. Direitos diferenciados e ações afirmativas: um estudo sobre políticas de cotas para negros e índios. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- PRADO JR. (1942/1972). *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- QUEIROZ, R. S. (Orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996, p. 213-229.
- RODRIGUES, F. Racismo cordial. In *Racismo cordial* – Folha de São Paulo – Datafolha – A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil, 11-55. São Paulo, Ática, 1995.
- RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. 5. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
- ROSANVALLON, P. *A nova questão social: repensando o Estado*. Providência. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.
- SANT'ANNA, A. S. *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*.  
Brasília: Paralelo 15, 1997.

- SANTOS, H. *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Editora SENAC: São Paulo, 2001.
- SANTOS, B. de S.. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. especial, 2012, p. 166-175.
- SCHWARCZ, L. M. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: Uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, 18, p. 77-101, 1996.
- SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In SCHWARCZ, L. M. (org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 173-244.
- SILVA, C. B. R.; MACIEL, R. O.; RODRIGUES, F. L. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. In SANTOS, J. T. (Org.). *Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAQ, 2012, pp. 163-180.
- SISS, A. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003. 207 p.
- SORJ, B.; MIRANDA, J. C.; MAGGIE, Y. Preâmbulo. In Fry et al (Org.), *Divisões perigosas*. Políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 13-15.
- SPINK, M. J. P. O sentido da doença: a contribuição dos métodos qualitativos na pesquisa sobre o câncer. In: GIMENES, M. G. G. org. *A mulher e o câncer*. Campinas, Editorial Psy, 1997. 197-224.
- TELLES, *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- TODOS TÊM DIREITOS IGUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA. Artigo disponível na internet: <http://www.geocities.com/cartapublica2006/> [25/01/2011].
- WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Sociologia & Política*, Curitiba, n. 19, p. 95-110, 2002.
-